

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Průřezová témata v kurikulu primární školy

Cross-curricular themes in primary school
curriculum

Autorka: Kateřina Šrubařová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Stará, PhD.

Praha 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala
samostatně s použitím informačních zdrojů uvedených
v seznamu.

Praha, 21. listopadu 2008

.....

podpis

Obsah:

Úvod	7
I. Teoretická část.....	9
1. Počátky a průběh transformace českého školství v 90. letech 20. století.....	10
1.1 Charakteristika českého školství před a po roce 1989.....	10
1.2 Mezinárodní dokumenty a zahraniční trendy jako východisko české reformy školství	12
1.3 Reformní tendence 90. let 20. století – podněty „zdola“	16
1.4 Reformní tendence 90. let 20. století – iniciativa „shora“	21
1.5 První analýzy českého vzdělávacího systému	25
1.6 Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech	27
1.7 Shrnutí	28
2. Nová fáze transformace školství: přijetí závazných vzdělávacích dokumentů a jejich uvedení do školní praxe	30
2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha	30
2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	35
2.3 Školní vzdělávací program	41
2.4 Shrnutí	42
3. Průřezová témata v základním vzdělávání	44
3.1 Průřezová témata v kurikulech evropských států	44
3.2 Průřezová témata v českém kontextu	48
3.3 Charakteristika průřezových témat pro základní vzdělávání	50
3.3.1 Osobnostní a sociální výchova (OSV).....	51
3.3.2 Výchova demokratického občana (VDO)	52
3.3.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS)	53
3.3.4 Multikulturní výchova (MKV)	54
3.3.5 Environmentální výchova (ENV)	54
3.3.6 Mediální výchova	55
3.4 Hodnocení průřezových témat	56
3.5 Shrnutí	58
II. Empirická část	59
4. Průřezová témata RVP v kurikulu primární školy – Charakteristika výzkumného šetření.....	60
4.1 Cíl a obsah výzkumného šetření.....	60
4.2 Metody výzkumného šetření	61
4.2.1 Analýza dokumentů	62
4.2.2 Dotazník.....	62
4.2.3 Kvalitativní rozhovor.....	63
5. Analýza školních vzdělávacích programů vybraných základních škol	64
5.1 Charakteristika výzkumného vzorku	64
5.2 Výzkumné otázky	66
5.3 Výsledky šetření a jejich interpretace.....	66
6. Dotazníkové šetření mezi učiteli prvního stupně ZŠ	73
6.1 Charakteristika výzkumného vzorku	73
6.2 Výzkumné otázky	73

6.3	Výsledky šetření a jejich interpretace.....	74
7.	Neformální rozhovory s vybranými učiteli	78
7.1	Charakteristika výzkumného vzorku	78
7.2	Výzkumné otázky	78
7.3	Výsledky šetření a jejich interpretace.....	79
8.	Závěr výzkumného šetření.....	83
9.	Závěr.....	85
10.	Použitá literatura	86
	Seznam příloh	93

ABSTRAKT:

Diplomová práce *Průřezová témata v kurikulu primární školy* se věnuje průřezovým tématům jako novému prvku současného vzdělávání. Teoretická část práce předkládá východiska české kurikulární reformy, seznamuje čtenáře s jednotlivými kroky, které vedly k přijetí nových vzdělávacích dokumentů a představuje jim průřezová témata v českém i evropském kontextu. V empirické části práce následuje analýza Školních vzdělávacích programů a výpovědí učitelů prvního stupně ve formě dotazníků a osobních rozhovorů, s cílem zjistit, jakým způsobem školy průřezová témata zařazují do výuky a zda jsou učitelé na jejich výuku připraveni.

KLÍČOVÁ SLOVA

Reforma školství, kurikulum primární školy, Bílá kniha, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), školní vzdělávací program (ŠVP), průřezová témata.

ABSTRACT:

The thesis *Cross-curricular themes in primary school curriculum* deals with cross-curricular themes as a new component of present education. The theoretical part presents a basis of Czech curricular reform, familiarises readers with the individual steps leading to accept new educational documents and also introduces cross-curricular themes in both Czech and European context. In the practical part of the thesis the analysis of school educational programmes and some primary school teachers' opinions ensues, aiming to find out how schools integrate cross-curricular themes into their instruction and whether teachers are ready to deal with the themes.

KEY WORDS

Educational reform, primary school curriculum, White paper, National Core Curriculum for elementary education (RVP ZV), school educational programme (ŠVP), Cross-curricular themes.

Úvod

Žijeme ve světě, který se nám závratnou rychlostí mění před očima. Ekonomická globalizace, internet, terorismus, ekologické hrozby a mnohé další jevy ovlivňují náš každodenní život a je potřeba, abychom se s nimi uměli vypořádat. A nejen to, navíc je nutné, abychom byli znovu a znovu připraveni přizpůsobovat se dalším změnám, které na sebe jistě nenechají dlouho čekat. Nejen česká společnost, která v tomto směru nabrala lety socialistického režimu určitý deficit, ale i všechny ostatní vyspělé státy se snaží této proměně čelit mimo jiné i přizpůsobováním svých vzdělávacích systémů. Měřítkem vzdělanosti přestává být množství faktů, které jednotlivec obsáhne, do popředí se dostává jeho schopnost celoživotně se učit, vyhledávat a třídit informace, řešit problémové situace a další schopnosti a dovednosti, které v dosavadním vzdělávání často chyběly. Jedním z nástrojů, který má tento nový ideál pomoci nastolit, jsou právě průřezová témata. O jednotlivých z nich již bylo sepsáno množství různých textů, jako celku jim však zatím nebylo věnováno mnoho pozornosti. A právě tento fakt podnítil vznik této diplomové práce.

Pro české potřeby bylo vybráno šest průřezových témat, která jsou všechny základní školy povinny zařadit do svého učiva. Je jimi Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. Neobjevily se ze dne na den, cesta k novému vzdělávacímu programu, jehož jsou průřezová témata součástí, trvala dlouhá léta a jejímu popisu se podrobně věnují první dvě kapitoly této práce. Máme-li pochopit důležitost a smysl změn, které ve školách momentálně probíhají, je nejprve třeba, abychom se s procesem transformace českého školství blíže seznámili.

Ve třetí kapitole již následuje představení samotných průřezových témat. Podíváme se, jakým způsobem se s nimi pracuje v zahraničí a jaké podněty vedly k jejich zařazení v českém kontextu. Školy musely vzít průřezová témata v úvahu při vytváření svých vzdělávacích programů, ve způsobu jejich zařazení však dostaly nebývalou volnost. Na otázku, jak si s poskytnutým prostorem poradily a která průřezová témata se nejvíce objevují na prvním stupni základních škol, se snaží

odpovědět empirická část této práce. Data k analýze poskytly jak vybrané školní vzdělávací programy, tak přímé výpovědi prvostupňových učitelů. Z jednotlivých kapitol empirické části se dále dozvíme, s jakými obtížemi se učitelé v souvislosti s průřezovými tématy potýkají, nakolik jsou na jejich zařazení do výuky připraveni a co si myslí, že by jim v práci s průřezovými tématy pomohlo. Diplomová práce na závěr předkládá i několik návrhů, jak konkrétně pedagogům tuto práci usnadnit.

1. Teoretická část

1. Počátky a průběh transformace českého školství v 50. letech 20. století

Transformace školství v 50. letech 20. století byla výsledkem několika faktorů. Hlavním z nich bylo zavedení nového školního zákona, který stanovil nové podmínky pro organizaci školství. Tento zákon byl schválen v roce 1959 a měl za cíl vytvořit jednotný školní systém, který by odpovídal potřebám socialistického státu. V rámci této transformace došlo k zrušení školní docházky a k zavedení povinné školní docházky. Kromě toho byly zrušeny školní úpravní ústavy a zavedeny školní úpravní ústavy. Tyto změny měly za následek, že školství se stalo součástí socialistického systému a bylo podřízeno potřebám státu. V rámci této transformace došlo také k zavedení nové učebnice a k zrušení školních úprav. Tyto změny měly za následek, že školství se stalo součástí socialistického systému a bylo podřízeno potřebám státu.

1.1 Charakteristika českého školství před a po roce 1959

Před rokem 1959 bylo české školství charakterizováno několika rysy. Hlavním z nich bylo zavedení školní docházky, která byla povinná pro všechny děti. Kromě toho bylo školství organizováno podle věku dětí a bylo podřízeno potřebám státu. V rámci této organizace došlo k zrušení školních úprav a k zavedení školních úprav. Tyto změny měly za následek, že školství se stalo součástí socialistického systému a bylo podřízeno potřebám státu. V rámci této transformace došlo také k zavedení nové učebnice a k zrušení školních úprav. Tyto změny měly za následek, že školství se stalo součástí socialistického systému a bylo podřízeno potřebám státu.

Po roce 1959 došlo k významným změnám v českém školství. Hlavním z nich bylo zavedení nové učebnice a k zrušení školních úprav. Tyto změny měly za následek, že školství se stalo součástí socialistického systému a bylo podřízeno potřebám státu. V rámci této transformace došlo také k zavedení nové učebnice a k zrušení školních úprav. Tyto změny měly za následek, že školství se stalo součástí socialistického systému a bylo podřízeno potřebám státu.

1. Počátky a průběh transformace českého školství v 90. letech 20. století

Od počátku transformačního procesu k dnešním dnům uplynulo již téměř dvacet let. Za tuto dobu se v českém školství změnilo mnohé, i když můžeme zároveň zkonstatovat, že jsme stále spíše v první polovině nutné proměny než u jejího zdárného konce. Školy dnes, pomineme-li několik uvědomělých výjimek, které se snažily zavádět nové přístupy do vyučování již dříve, teprve začínají vyučovat podle nových principů, ke kterým je zavazuje Rámcový vzdělávací program (více o něm v dalších kapitolách). Již však existuje určitý konsenzus nad tím, že cesta, kterou se naše školství vydává, by měla vést k naplnění potřeb dnešní společnosti i odpovídajícímu rozvoji jednotlivců. Máme-li se s tímto tvrzením ztotožnit a dále jej rozvinout v kapitolách věnujících se hlavnímu tématu této práce, tedy průřezovým tématům, je třeba, abychom se s dosavadním procesem transformace, jeho fázemi a klíčovými kroky, blíže seznámili. K tomuto účelu poslouží nejen tato, ale i následující kapitola.

1.1 Charakteristika českého školství před a po roce 1989

Změna politického režimu v listopadu 1989 probudila mimo nejrůznější reformní snahy i tendence k přezkoumání idejí československé vzdělávací politiky a k hledání a nalezení takového školského systému, který by odpovídal potřebám svobodné společnosti i aktuálním zahraničním trendům. Bylo zřejmé, že za léta socialismu se naše školství značně odklonilo od pedagogických principů uznávaných v zemích západní Evropy, ačkoliv ještě před druhou světovou válkou bylo právě Československo jedním ze států, ve kterých se reformní pedagogice dařilo. Během minulého režimu však byly reformní snahy směřující k demokratizaci, individualizaci a autentičnosti školního vyučování značně potlačeny a důraz byl naopak kladen na jednotné, transmisivní, na vědomosti a výkon zaměřené vyučování.

K této negativní změně docházelo postupně. V roce 1945 byl ještě Košickým vládním programem formulován požadavek důsledné demokratizace školství, ve kterém měl mít každý právo na odpovídající vzdělání. Tzv. Nejedlého zákon o jednotné škole z roku 1948 pak ve snaze o sociální spravedlnost smazal rozdíly mezi gymnázii

a odbornými školami a podle revizního zákona z roku 1953 nakonec vznikla nová školská soustava, která již zcela přizpůsobovala československý vzdělávací systém sovětskému vzoru a „vytvořila podmínky pro zneužívání vzdělání ve prospěch stranických (a tím i státních) ideologických a ekonomických zájmů s neodbornými zásahy do úrovně vzdělávání určitých vrstev obyvatelstva.“ (Rýdl 2006, s. 19; Zákon 31/1953 Sb.)

Přestože se i v nastoleném slovně názorném vyučování projevovaly modernizační tendence, které vyústily v tzv. novou koncepci z roku 1976 a s ní přijatou teorii rozvíjejícího vyučování (založenou na myšlence akcelerace vývoje L.S.Vygotského), z dnešního pohledu už se zdá, že tato koncepce nepřinesla do československého školství téměř žádné pozitivní změny. Podle Vygotského teorie měli být žáci motivováni k větším školním výkonům tím, že byli stavěni před náročné, na teoretické poznatky zaměřené úlohy při celkově rychlém tempu vyučování. I přesto, že dalším rysem této koncepce měl být důraz na pochopení smyslu učiva, vnitřní motivaci žáků a individuální přístup, přinesla tato reforma hlavně podstatné zvýšení nároků na žáky, tlak na výkon, stres a strach z neúspěchu (Spilková 1997a). Jak dále uvádí Spilková (s. 15), toto „transmisivní (tradiční, herbartovské, slovně názorné) pojetí vyučování je historicky překonáno (je synonymem pro školu, která v sobě nese principy školy 19. století). Je překonáno také teoreticky – nízká efektivita a nefunkčnost tohoto pojetí vyučování pro vzdělávání člověka na přelomu tisíciletí jsou potvrzeny vědeckými poznatky z neurofyzologie, psychologie, pedagogiky, sociologie aj.“

Že je nutno přistoupit k celkové transformaci vzdělávacího systému bylo tedy na počátku 90. let 20. století zřejmé. Nebylo však již tak jednoznačné, na co přesně by se měla tehdejší vzdělávací politika zaměřit. Shoda panovala v názoru, že „transformace českého školství jako zásadní systémová změna představuje proměnu postupnou, dlouhodobou – uvažuje se o časovém horizontu 1–2 generací.“ (Spilková 1997a, s. 8) První reformní kroky, které byly podniknuty, se uskutečnily na poli tzv. vnější reformy školství, tj. se jednalo o změny ve školském systému. Roku 1990 byla přijata novela školského zákona č. 171/1990, kterou byl zrušen zákon o jednotné škole a znovu umožněna vnější diverzifikace škol obnovením možnosti zřizovat soukromé a církevní školy, které měly podle vlastních vzdělávacích programů poskytovat rovnocenné

vzdělání jako školy státní (Vorlíček 2004). Ve školním roce 1991/1992 došlo k uvolnění osnov státních škol (závazné zůstalo odučit 70% učiva) a ke zrušení státního monopolu na vydávání učebnic. Dále byla stanovena devítiletá povinná školní docházka a zrušeny krajské pedagogické ústavy. Tento krok bohužel nebyl příliš šťastný, jelikož při něm stát jednal bez důkladnějšího promyslení, jak daný stupeň státní správy nahradit, ve snaze co nejrychleji odstranit „staré a nepopulární“ prvky socialistického školství. Právě tento přístup bych^e charakteristický pro první roky transformace polistopadového školství, kdy docházelo k silné tendenci nahrazovat dřívější direktivnost naopak přesprávil liberálními přístupy (Malach 1999).

Počátek vnitřní reformy byl ještě komplikovanější. Hlavně v prvních letech po převratu neexistovaly prakticky žádné oficiální podklady, které by na základě důkladné analýzy souhrnně pojmenovávaly dopady socialistického systému na naše školství. První taková analýza vznikla na žádost Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT) až v roce 1996 a byla vypracována Výborem pro vzdělání Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), podrobněji se s ní seznámíme v kapitole 1.5. Do té doby se iniciativy chopila spíše menší profesní a expertní uskupení, která se, často optikou lidí z učitelské praxe, zaměřovala zejména na ty oblasti školské problematiky, které je osobně nejvíce trápily a jejichž vyřešení považovali za nejzásadnější. Vedle toho vznikaly zprávy iniciované MŠMT, ani ty ovšem zprvu nestavěly na dostatečných empirických podkladech a nebylo možné se o ně opřít při tvorbě legislativních podkladů reformy. Obě skupiny snah do značné míry vycházely ze zahraničních zkušeností a současných pedagogických trendů západní Evropy. To nejpodstatnější ze zmíněných oblastí si představíme v následujících podkapitolách.

1.2 Mezinárodní dokumenty a zahraniční trendy jako východisko české reformy školství

Na podobu reformy českého školství měla bezesporu značný vliv situace v zahraničí, zejména v zemích Evropské unie (EU). Spadají sem jak ustanovení a doporučení EU a různých nevládních organizací, tak i konkrétní zkušenosti jednotlivých zemí s vlastními kurikulárními reformami.

V listopadu roku 1992 vydala nevládní organizace Evropské fórum pro svobodu ve výchově a vzdělání (EFFE) své *Doporučení pro školské a vzdělávací zákony*. Podle něj je základním východiskem pro všechny školské a vzdělávací zákony právo na vzdělání, mezinárodně uznané v článku 26 Deklarace lidských práv OSN z 10. 2. 1948. Toto právo především deklaruje, že vzdělávání dítěte musí být zaměřeno na „plný rozvoj osobnosti, nadání a duševních a tělesných schopností dítěte“ a „respektování a přípravu dítěte pro zodpovědný život ve svobodné společnosti“. Úloha státu má spočívat v garantování prostoru pro svobodu a rozmanitost v oblasti vzdělávání. Aby k tomu mohlo docházet, je podle doporučení Evropského fóra „nutné zajistit rovnoprávnost a svobodu vyučování (veřejných) škol se státní, komunální nebo volnou garancí.“ Stát by měl do tohoto procesu vstupovat jen tam, „kde zatím neexistují dostatečně rozvinuté komunální nebo volné školy samosprávné“ (Rýdl 1991).

Aby byl zajištěn svobodný individuální rozvoj dítěte, je nutné, aby si školy mohly „svobodně určovat vzdělávací cíle, obsahy a metody, včetně práva na svobodnou volbu učitelů“, „svobodně si utvářet vlastní organizační formy podle potřeb té které školy v rámci samosprávy za spolupráce působení rodičů a žactva“ a aby existovala „pedagogická svoboda učitelů a učitelek pro utváření vlastního vyučování“. Je však třeba zajistit, aby nedocházelo ke zneužití těchto práv, což je většinou zabezpečeno povinnostmi škol dodržovat vytyčené minimální standardy či platné učební plány (Rýdl 1991).

Evropská unie se ve svých politických dokumentech zaměřuje především na otázky týkající se společné vize vzdělávání a umožnění lepší spolupráce jednotlivých členských států na tomto poli, zejména za účelem dalšího ekonomického a kulturního rozvoje společnosti. Během 90. let 20. století předkládá Evropská komise několik memorand a zelených a bílých knih, které mají vést například k větší mobilitě studentů i vyučujících, zdokonalení výuky cizích jazyků, lepšímu využívání informačních a komunikačních technologií či vzájemnému uznávání vysokoškolských diplomů a kvalifikací (České vzdělávání a Evropa 1999).

K nejvýraznějšímu kroku na poli společné vzdělávací politiky dochází v březnu roku 2000, kdy EU formuluje svůj strategický cíl do roku 2010, dnes známý pod

označením Lisabonská strategie. Podle ní se má Evropa „stát nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti“. Jednou ze stěžejních oblastí, na kterou se mají země EU při naplňování tohoto cíle zaměřit, je právě vzdělávání a odborná příprava občanů. Pro tuto oblast byly vytyčeny tři strategické záměry a třináct cílů, z nichž mezi ty pro nás nejrelevantnější patří např. zlepšení vzdělávání učitelů, rozvíjení klíčových kompetencí, vytvoření prostředí otevřeného pro učení a zvýšení atraktivity učení (Hučinová, Svoboda 2004). Akcent na zmíněné cíle, jak vyplývá z navazujících částí práce, začal být v českém prostředí patrný již před vyhlášením této strategie, nicméně jejich oficiální formulace Evropskou unií určitě napomohla míře, ve které se promítly do školských dokumentů přijatých u nás v prvním desetiletí 21. století.

Nemalým zdrojem inspirace při tvorbě české kurikulární reformy byly i zahraniční trendy a zkušenosti. Ačkoliv se konkrétní pojetí kurikula v jednotlivých zemích unie do určité míry odlišuje, v rovině obecných trendů lze popsat základní společné rysy primárního vzdělávání zemí EU. Kurikulum zde mívá dvě vrstvy: obecnou *národní*, která se vyznačuje svou komplexností, rámcovým vymezením obsahu učiva a tím, že vedle klíčových cílů vzdělávání závazných pro všechny školy dále určuje jen základní priority v oblasti metod a organizace vyučování. Umožňuje tím jejich další přizpůsobení konkrétním potřebám jednotlivých škol, které je pak blíže specifikují ve svém *školním* kurikulu. Pro zajištění shodné úrovně žáků daného stupně škol bývá součástí národního kurikula i průběžný (po určitém ročníku) a výstupní profil absolventa, který je většinou formulován v podobě kompetencí, kterých by měl žák na konci daného časového období dosáhnout. „Společným znakem západoevropských kurikulárních materiálů je, že vzdělávací cíle primární školy jsou formulovány nejen v rovině poznávací, ale také nebo především v rovině formativní a konativní, instrumentální.“ (Spilková 1997b, s. 40)

Z publikací doc. Spilkové vyplývá, že významným vzorem pro naši reformu bylo kurikulum francouzské primární školy. Bylo tomu tak zejména proto, že se francouzský meziválečný vývoj školství v mnoha rysech podobal situaci v tehdejším

Československu, a také proto, že se francouzský přístup k otázkám kurikula jevil velmi přijatelný pro svou vyváženost mezi přílišným konzervatismem či naopak liberalismem některých jiných zemí (Spilková 1996).

Francouzská reforma proběhla ve třech logických krocích: nejprve došlo k vymezení základních principů nové vzdělávací politiky, potom bylo vytvořeno národní kurikulum (Programmes nationaux), na které navázala tvorba legislativních norem a dalších nástrojů sloužících učitelům při konkrétní realizaci kurikula. Reforma měla celkově změnit přístup k žákovi a vyučování. Centrem vyučovacího procesu se mělo stát dítě, pro které budou zajištěny takové podmínky, aby v nich mohlo být úspěšné. Důležité bylo i pojetí reformy jako „reformy zdola“: „Reforma bude úspěšná, když bude mobilizovat každou školu, každého učitele, když bude konkretizována a modifikována podle místního kontextu do podoby projektů jednotlivých škol, přijata za svou na lokální úrovni všemi partnery vzdělávací politiky.“ (podle Spilkové 1996, s. 112)

Ve francouzském kurikulu se objevuje i pojem kompetence (souhrn schopností, dovedností a postojů), rozlišovaný zde ve třech druzích: kompetence *transversální* (jdoucí napříč jednotlivými disciplínami), kompetence *v oblasti jazyka* a kompetence *disciplinární* (jednotlivých disciplín, předmětů). Plán naplňování těchto kompetencí každá škola formuluje ve svém projektu, ve kterém má „možnost přizpůsobit učební plán a rozvrhy hodin“ svým konkrétním potřebám (Spilková 1996).

Nyní jsme si stručně představili některé prvky zahraničního školství, které poskytly jak širší rámec, tak konkrétní podněty pro nastartování proměny školy v českých podmínkách. Samozřejmě, že se jimi nebylo možné bez rozmyslu řídit, nicméně, jak se ukáže v následující částech práce, na mnohé zde zmíněné principy byl skutečně brán zřetel. Jak konkrétně vypadaly počátky transformace českého školství nám blíže představí následující dvě podkapitoly. První z nich popisuje podněty k proměně vycházející ze „spodních částí“ pedagogického spektra, tedy od jednotlivých pedagogů a pedagogických sdružení, druhé se věnuje „iniciativě shora“, tedy ze strany MŠMT.

1.3 Reformní tendence 90. let 20. století – podněty „zdola“

V září roku 1991 představil tým pracovníků PedF UK pod vedením prof. Jiřího Kotásky expertní studii s názvem *Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích*. Jednalo se o vůbec první český pedagogický dokument, který se pokusil pojmenovat potřeby tehdejšího školství v souvislosti s měnícím se stavem společnosti a ve kterém byl navíc představen i odhad doby, která bude zapotřebí k uskutečnění celého procesu transformace. Podle autorů dokumentu je třeba nejen zásadně změnit obsah vzdělávání, klima školy či úroveň připravenosti pedagogických pracovníků, tento proces nebude dle jejich názoru úspěšný, pokud nedojde ke změně přístupu celé společnosti a k přijetí školy jako respektované a podporované instituce. Studie předpokládá, že proces výchovy nových pedagogů, nezatížených socialistickým vzdělávacím systémem, a „sociálně etická reparace nahromaděných duchovních devastací“ společnosti bude vyžadovat asi 40 až 50 let, tedy dvojí generační obměnu (Kotásek 1991, s. 9). Během této doby musí dojít k rychlému vyřešení nejakutnějších záležitostí, vymezení legislativního rámce a dále je především třeba umožnit škole i veřejnosti, aby se přizpůsobily novým požadavkům doby a dostaly příležitost na ně reagovat. Z textu jednoznačně vyplývá, že byť stav polistopadového školství vyžaduje radikální proměnu, nemůže k ní dojít na základě jednorázové reformy, jelikož na ni nejsme ekonomicky, odborně ani společensky připraveni.

Dokument dále vymezuje dva základní úhly pohledu, které nás mají přesvědčit o nutnosti systematické práce na změnách vzdělávacího systému. Prvním z nich je ohlédnutí za stavem, ve kterém naše školství zanechal minulý režim. Tento stav studie pojmenovává jako nedemokratický a nehumánní a formuluje požadavek obnovy respektu k žákovi a postupné diferenciaci škol tak, aby měl nejen každý žák zajištěné právo na vzdělání, ale aby mohlo docházet k plnému rozvoji jeho individuálních schopností. Druhý pohled se věnuje proměně společnosti jako takové, tj. v globálním měřítku. Na počátku 90. let autoři zatím jen předpokládají budoucí nutnost přizpůsobit se masovému nárůstu počítačů a dalších moderních technologií, na které se mají navázat problémy se smysluplným trávením volného času, ztrátou hodnot, přílišnou materiální orientací atd. Do určité míry zde oceňují určité zpoždění v nástupu nových tendencí,

které zapříčinilo období totalitního režimu, a to v tom smyslu, že se díky němu můžeme ponaučit a zavčas učinit kroky vedoucí k omezení škodlivých vlivů, např. nárůstu kriminality mládeže či rozšíření drog. Z dnešního pohledu nám tyto snahy mohou připadat příliš idealistické, nelze jim však upřít snahu poučit se z chyb Západu a vyhnout se tak některým komplikacím na cestě k efektivnímu vzdělávacímu systému.

V závěru dokumentu se Kotáskův tým věnuje přínosu vzdělání jak pro jednotlivce, tak pro společnost. Mají jimi být zejména možnost uplatnit se v životě a pocit uspokojení z vlastní seberealizace. Společnost pak nejvíce získá, pokud dojde k maximálnímu rozvoji potenciálu každého jedince, tj. bude-li odpovídající péče věnována nejen elitám, ale i zbytku populace. Jak se později ukáže, tímto bodem se dokument dotknul skutečně aktuální problematiky, jejíž nepříliš šťastné vyřešení v 90. letech 20. století se do výsledků českého vzdělávání negativně promítá dodnes.

Významným uskupením, které se o změny ve školství zasazovalo již od února roku 1990, je *občanské sdružení NEMES* (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci ve vzdělávání). Sdružuje učitele i další odborníky zabývající se výchovou a vzděláváním s cílem „zasazovat se o systémovou proměnu vzdělávací politiky, vzdělávání a školy ve směru jejich demokratizace, humanizace a liberalizace, aby tato proměna byla v souladu s ostatními změnami v naší republice a s jejím místem v Evropě a ve světě. Vychází z pojetí dítěte nikoliv jako objektu, ale jako subjektu vzdělávání, jedinečného ve svých možnostech i potřebách. Podobně pojímá i odpovídající postavení učitele, v němž klade důraz na odpovědnost, samostatnost a tvořivost v pedagogické činnosti a spolupodílení na rozhodování o věcech týkajících se školy.“ (Sborník členských asociací SKAV, s. 62)

Prvním výstupem tohoto sdružení byla studie *Svoboda ve vzdělání a česká škola* (1990–1991), ve které byla, na základě vlastních zkušeností jednotlivých členů sdružení, navržena koncepce možné transformace školství. Ve studii byly formulovány následující závěry a požadavky:

- Při transformaci školství je třeba nejprve vyjít z analýzy aktuálního stavu, poté si stanovit cíl (vizi) vzdělávání a teprve poté hledat prostředky, které k danému cíli povedou. V návaznosti na tyto nové cíle je třeba formulovat obsah vzdělání.
- Za kvalitní vzdělání má být považováno takové vzdělání, které je funkční pro každého jednotlivce. Má být pragmatickým nástrojem k porozumění světu, lidem a sobě samému.
- K naplnění cílů (které je nutno zformulovat tak, aby odpovídaly aktuálnímu stavu společnosti) je třeba postupovat pomocí nových vzdělávacích strategií a při skutečné, autentické interakci mezi učitelem a žákem a jejich partnerské kooperaci. Má-li k tomu docházet, potřebujeme, aby oba byli adekvátně a vnitřně motivováni.
- Vzdělání, které má naplňovat potřeby všech jednotlivců, musí být rozmanité, musí poskytovat pluralitu vzdělávacích cest, a být nabízeno všem bez ohledu na věk či speciální potřeby.
- Z výše zmíněného vyplývá, že musí dojít k zásadní proměně pojetí školy, která nebude jen záležitostí jednorázových opatření, ale kontinuálním procesem. Na jeho počátku musí dojít k formulaci základních principů vzdělávací politiky a k zodpovězení otázek týkajících se financování a autonomie škol. Dalším krokem by měla být kurikulární reforma ve smyslu změny v osnování učiva.

Podobně jako u Kotáskovy studie, i NEMES ve svém dokumentu blíže definuje hlavní důvod, proč je třeba hledat cesty ke změnám vzdělávání. Tím je podle nich „extrémní zvýšení nároků na jednotlivce“ na konci 20. století. Cílem vzdělání tak má být „osobnost, v níž se slučuje individuální svoboda s mravním řádem, který jednotlivce přesahuje.“ (Panorama 2007)

Jako další krok uspořádala NEMES pracovní dílnu na téma „*Naše současná škola na konci školního roku 1991–92*“, s cílem podrobit analýze první roky demokratického školství a na jejím základě navrhnout konkrétní výstupy, na co je třeba se v reformě zaměřit. Úkolem 24 účastníků z řad pedagogů, psychologů, pracovníků školské správy i rodičů bylo zpracovat pozitiva i negativa současné školy a dále

doporučit, jakým způsobem lze uvedená negativa změnit v pozitiva a které z aktuálních pozitivních trendů je naopak vhodné zachovat. Výsledkem dílny bylo vymezení deseti oblastí věnujících se osobě učitele, cílům, pojetí a obsahu vzdělávání, formám a metodám výuky, hodnocení a motivaci žáků, klimatu školy, vztahu školy k okolí a struktuře školství a školské politice, které byly dále zpracovány zmíněným postupem. Nejzajímavějším výstupem dílny pak jsou konkrétní navržené kroky nápravy, které mimo jiné požadovaly:

- kvalitní systém vzdělávání současných i nastávajících učitelů
- formulaci cílů vzdělávání, které budou odpovídat Úmluvě o právech dítěte
- nastolení partnerského vztahu mezi učitelem a žákem
- změnu koncepce hodnocení ve prospěch slovního hodnocení žáků
- vtažení učitelů do aktivního utváření činnosti a atmosféry školy
- otevření školy veřejnosti
- transformaci systému přijímacích řízení na vyšší stupeň školy
- zprůhlednění procesu rozhodování o pedagogických otázkách a rozhodovat o nich na základě odborné i veřejné diskuse

V celém projektu bylo navrženo 62 požadavků nápravy stavu českého školství, z nichž nejvíce se týkalo vymezení cílů, pojetí a obsahu vzdělávání (Havlínová 1993).

Právě potřeba jakéhosi vymezení pole působnosti českého školství logicky převažuje ve všech studiích počátku 90. let, které se problematikou transformace zabývaly. NEMES (a v jejím rámci zejména iniciativní expertní skupina PAU – Přátelé angažovaného učení, od roku 1994 samostatné občanské sdružení) měla svůj podíl i na realizaci grantového úkolu MŠMT *K pojetí školy 1. stupně* v rámci projektu *Vzdělávací standardy z pohledu učitele 1. stupně*. Tento projekt už se namísto dalšího konstatování výchozí situace a obhajobě obecného směřování reformy odhodlal ke zformulování konkrétních návrhů vzdělávacích standardů. Na základě dotazníkového šetření a navazující šestiměsíční práce skupiny 15 učitelů 1. stupně ZŠ nejprve došlo k důkladnému prodiskutování a následnému definování pojmů standard a kurikulum s následujícími závěry:

- „Kurikulum – celkový, komplexní vzdělávací program, projekt výuky, definuje funkce, pojetí, cíle a obsah vzdělávání, zahrnuje metody a organizaci výuky, učební strategie, podmínky realizace apod. (...) Namísto detailně stanoveného obsahu učiva vymezuje základní principy a pojetí vzdělání, základní cíle, k nimž je třeba žáky vést. Vlastní obsah učiva je vymezen velmi stručně a rámcově, jsou uvedeny pouze základní problémy a klíčové oblasti, doplněné příklady exemplárních témat. Kurikulární rámec umožní vedle sebe existenci různých cest ke stanoveným cílům, více konkrétních obsahů, metodik vyučování a typů učebnic.“ (Spilková 1996, s. 115)
- „Standard – je významnou součástí kurikula. Přikláníme se k pojetí standardu jako základních cílů, jako předpokládaných výstupů, jako očekávaných výsledků vzdělání. Standard jako cílovou představu o žádoucí úrovni vzdělání v uzlových bodech vzdělávací dráhy (je formulován v rovině žáka, v jazyce jeho dovedností, vědomostí, postojů, schopností, vlastností) odlišujeme od vzdělávacího minima, základního, kmenového, minimálního učiva (formulace v jazyce učiva).“ (tamtéž, s. 116)

Dále, aby nedocházelo k tomu, že bude škola zaměřená převážně na předávání znalostí, je v projektu zformulován požadavek, „aby standardy (...) byly formulovány nejen v rovině poznávací, ale také nebo především v rovině formativní (postoje, hodnoty, vlastnosti žáka) a konativní, instrumentální (dovednosti, činnosti).“ (tamtéž, s. 116) V rámci práce skupiny byl nejprve vymezen jakýsi globální standard, definující cíl a klíčové úkoly vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Výsledkem projektu pak byly čtyři konkrétní návrhy standardů pro jednotlivé předměty a ročníky (Spilková 1996).

Na zmíněných projektech lze vidět, že sdružení NEMES se nespokojilo jen s jedním výstupem své činnosti, ale cílevědomě postupnými kroky usilovalo o dosažení změn v českém školství. Dnes již můžeme na základě oficiálně přijatých dokumentů prohlásit, že jimi vytyčené představy vedly správným, či alespoň v dnešní době obecně uznávaným směrem, viz níže uvedené kapitoly věnující se Bílé knize a Rámcovému vzdělávacímu programu. Bohužel však nebylo jednoduché získat pro navrhované změny politickou podporu a skutečně je prosadit. Nové pedagogické myšlenky přijímala

česká společnost jen pomalu a dlouho neexistoval ani politický konsenzus nutný k oficiálnímu prosazení nové koncepce. Ještě v roce 1997 tak výbor NEMES při ohlédnutí za svou studií z počátku 90. let musel např. konstatovat, že „dosud nebylo dosaženo shody v tom, co lze považovat ze kvalitní vzdělání. (...) Veřejná diskuse na toto téma nebyla ani iniciována.“, nebo že „nedostane-li se vzdělávání co nejdříve do centra pozornosti, budou promarněny v současnosti ještě existující předpoklady pro vznik občanské společnosti“ (Panorama 2007). Důležité však bylo, že se díky výše zmíněným iniciativám dařilo pomalu rozproudít odbornou diskusi a reforma školství tak nenápadně, ale přeci jen mohla začít nabývat uchopitelnějších rysů.

Mimo kolektiv kolem prof. Kotáska a sdružení NEMES se do práce na transformaci českého školství zapojovaly i další skupiny iniciativních pedagogů, koncentrujících své úsilí zejména na vytvoření nových vzdělávacích programů, které by v budoucnu nahradily stávající osnovy. Významnou roli zde sehrál tvůrčí kolektiv uskupený kolem tehdejšího ministra školství Petra Piňhy, pod jehož vedením byl vytvořen a od školního roku 1993/94 v praxi ověřován projekt Obecná škola. Vedle něj vznikaly i další vzdělávací programy, například Asociace pedagogů základních škol vypracovala program Národní škola, alternativnější pohled na vymezení učiva dále nabízely například projekty Česká škola Waldorfského typu, Živá škola apod. (Spilková 1996 a 2005). O programech Obecná a Národní škola se podrobněji zmíníme ještě v následující kapitole, v části věnující se jejich obsahu a uvedení do školské praxe.

1.4 Reformní tendence 90. let 20. století – iniciativa „shora“

Na rozdíl od velkého množství nejrůznějších spontánních aktivit, které po změně režimu iniciovaly mimo výše uvedených skupin pedagogů i další uskupení a proreformně naladěni jednotlivci, lze aktivitu státních orgánů v oblasti školství počátku 90. let charakterizovat spíše jako opatrné krůčky na cestě ke slibovanému, bohužel však dlouho odkládanému novému školskému zákonu. Je zřejmé, že stát si nemohl dovolit uspěchat práci na natolik zásadních změnách školského systému, jaké byly požadovány, přesto lze diskutovat o tom, zda v hledání kvalitního řešení školské situace nedocházelo k přílišným prodlevám a zbytečně dlouhému období určité nekonceptnosti, jak to připadalo mnohým reformně naladěným pedagogům.

První významnější aktivitou státu (mimo několika již dříve zmíněných novelizací školského zákona, které se však týkaly zejména vnější reformy školství) byl *Program rozvoje vzdělávací soustavy ČR – Kvalita a odpovědnost*, který vydalo v roce 1994 MŠMT jako svou představu o vývoji vzdělávací soustavy České republiky. Tento náročný a ambiciózní program celkového rozvoje českého školství se měl stát základním východiskem české vzdělávací politiky a jeho formulování vyvolalo mezi pedagogy mnohé pozitivní ohlasy a očekávání. Program vyzdvihuje význam vzdělání pro rozvoj demokratické společnosti a, na základě stručného ohlédnutí za situací v československém a evropském školství i shrnutí prvních let polistopadového snažení, stanovuje nové cíle tzv. druhé fáze transformace. Těmi je „vyvážit a stabilizovat vzdělávací soustavu, artikulovat a racionalizovat její strukturu, klást důraz na kvalitu a její hodnocení, a vytvořit jasná pravidla hry a regulace, která přitom nebudou svazovat iniciativu a tvořivost.“ (Kvalita a odpovědnost 1994, s. 11) Transformace má proběhnout za pomoci pěti hlavních systémových mechanismů, kterými je *kurikulární politika* (vzdělávací standardy, na základě kterých si školy vytvoří vlastní vzdělávací program nebo vyberou/přizpůsobí některé nabízené), *hodnocení a péče o kvalitu* (včetně sebehodnocení škol), *vhodný způsob financování* (vícezdrojové, zahrnující kompenzace případných znevýhodnění), *podpůrné systémy* (výzkum a vývoj, další vzdělávání pedagogických pracovníků, servis školám, šíření inovací) a odpovídající *informační prostředí* (informace o vzdělávací nabídce, o stavu a vývoji využívání a uplatnění vzdělání atd.). Dokument dále uznává myšlenku zformulovanou již na samém počátku transformace týmem prof. Kotáska, že: „Transformace školství může být úspěšná jedině tehdy, porozumí-li jak učitelé, tak občané jejím cílům a nástrojům, pochopí-li její nutnost a přijmou-li ji za svou.“ (tamtéž, s. 13) Jedna ze závěrečných kapitol pak vymezuje prostor pro cíle a obsah vzdělávání. Hlavním nástrojem kurikulární politiky mají podle MŠMT být tzv. „vzdělávací standardy“, jakožto obecné dokumenty stanovující závazné požadavky na kvalitu vzdělání a sloužící jako východisko pro konkrétní vzdělávací programy škol. I v tomto místě tedy dochází k respektování a dalšímu rozvoji výstupů formulovaných samotnými pedagogy, viz. grantový úkol *K pojetí školy 1. stupně* představený v předchozí podkapitole.

Z dobového pedagogického tisku vyplývá, že na *Program rozvoje vzdělávací soustavy ČR* bylo progresivními učiteli pohlíženo jako na skutečně zásadní dokument, který měl zajistit naplnění jejich snah o zkvalitnění výuky na školách a jejich formální zaštítění (Hrubá 1999). Tato očekávání však bohužel nebyla naplněna, jelikož vláda ČR nepřijala zmíněný dokument za svůj program. Následující léta tak do značné míry naplňovala skepse proreformních pedagogů, pocity marnosti nad nedodržením proklamovaných cílů a v nemála případech i ztráta chuti pokračovat v dalším úsilí přispívat k proměně školství.

Nelze však tvrdit, že se transformační procesy zastavily. Do jisté míry měl v cestě vytyčené *Programem rozvoje vzdělávací soustavy ČR* pokračovat hned *Standard základního vzdělávání*, zveřejněný MŠMT v srpnu roku 1995. Tento dokument měl garantovat odpovídající kvalitu vzdělání tím, že blíže definoval vzdělávací cíle (formulované jako poznávací cíle, dovednosti a kompetence a hodnoty a postoje) a kmenové učivo pro základní vzdělávání. Došlo k vytyčení sedmi vzdělávacích oblastí a z nich vycházejících vzdělávacích oborů, které byly ohraničeny specifickými vzdělávacími cíli a zejména pak konkrétními okruhy kmenového učiva (*Standard základního vzdělávání* 1999). Podle Spilkové (2005) byl *Standard základního vzdělávání* významný zejména v tom, že uvedl do praxe nové pojetí kurikula, stavějící na rámcovém vymezení obsahu vzdělávání (oproti dřívějším centrálně a direktivně stanoveným cílům) a prosazující všestranný rozvoj žáků (jako protiklad ke vzdělávání zaměřenému zejména na získávání vědomostí). Přese všechny snahy dokumentu o moderní přístup ke kurikulu však zůstalo „konkrétní vymezení kmenového učiva v zajetí tradičního pojetí detailního výčtu“ (Spilková 2005, s. 18) a dnes již dokonce můžeme prohlásit, že „dokument celkově nesplnil očekávání s ním spojené, i že jeho reálný vliv na praktické dění ve školách byl minimální“ (tamtéž, s. 18).

Bez ohledu na zmiňované negativní hodnocení, přijetí Standardu základního vzdělávání ale přeci jen přispělo k významnému kroku v českém školství, kterým bylo postupné oficiální schválení nových vzdělávacích programů. V roce 1996 byl přijat vzdělávací program *Základní škola*, vypracovaný Výzkumným ústavem pedagogickým. Tento program si co do vymezení obsahu učiva ponechal nejvíce podobností s do té doby platnými osnovami, ale došlo v něm samozřejmě k formulování nového přístupu

k pojetí základního vzdělávání ve smyslu celkového rozvoje jedince, individuálního přístupu k žákovi a diferenciaci používaných metod. Vedle stále zřetelného zaměření na získávání poznatků program definuje jednotlivé hodnotové cíle a postoje, které by měl žák základní školy nabýt. Podle tohoto programu (pravděpodobně proto, že na jeho přijetí byly české školy v té době nejpřipravenější) vyučovalo v následujících letech nejvíce základních škol (Spilková 2005; Základní škola 1996).

Druhým ze schválených programů byl již dříve zmíněný projekt *Obecná škola* (a Občanská škola pro druhý stupeň základního vzdělávání), akreditovaný v roce 1997. Tento program se svým pojetím odklání od vzdělávání zaměřeného převážně na předávání vědeckých poznatků a soustředil se na poskytnutí základních orientačních bodů ve světě, rozvoj smyslového vnímání a pozorovacích schopností dětí. Jím vymezené osnovy nebyly závazné, ale měly být brány pouze jako doporučené vodítko pro učitele. Program přihlížel k ontogenetickému vývoji žáka primární školy a stavěl na individuálních potřebách jednotlivců. Obecná škola je dokumentem pojata pouze jako první stupeň na cestě za celoživotním vzděláváním, na které má žáka postupně, ve třech navazujících fázích, připravit (Obecná škola 1996).

Třetím schváleným dokumentem byl roku 1997 vzdělávací program *Národní škola*, na kterém, jak již bylo také uvedeno, pracovala Asociace pedagogů základního školství ČR. Staví na závaznosti kmenového učiva a jeho dalším rozvíjení podle individuálních schopností žáků, při současném respektování dětství jako plnohodnotného životního období. Národní škola má být školou, kde svobodný učitel pokládá základ pro život svobodného člověka, který je za své kroky schopný nést odpovědnost. Program odmítá předčasnou selekci dětí před dokončením základního vzdělávání, samoučelnost učiva a negativní motivaci dětí k učení. Naopak je založen na maximální diferenciaci obsahu vzdělávání a snaží se o přípravu žáků na praktický život v dnešní společnosti. Za podstatné nepovažuje konkrétní učivo, ale dosažení vzdělávacích cílů, do značné míry proto umožňuje přizpůsobení obsahu učiva konkrétním podmínkám školy. Tento vzdělávací program byl realizován na nejmenším počtu škol, jelikož byl schválen až v době, kdy už školy vyučovaly podle dříve zvoleného programu a jen některé z nich se rozhodly pro jeho výměnu (Spilková 2005; Národní škola 1997).

1.5 První analýzy českého vzdělávacího systému

Dalším argumentem podporujícím tvrzení, že nepřijetím *Programu rozvoje vzdělávací soustavy ČR* za vládní program se transformace nezastavila je i fakt, že rok 1995 konečně přináší tolik očekávané informace o reálném stavu českého školství. Středisko vzdělávací politiky při Pedagogické fakultě UK vypracovává podkladovou zprávu pro OECD *Proměny vzdělávacího systému v České republice*, na kterou navazuje svou analýzou OECD v dokumentu *Zpráva examinatorů o vzdělávacím systému v České republice (OECD Review of Education in the Czech Republic)* z roku 1996. Examinátoři OECD zde mimo jiné hodnotí, jak si stojí uskutečněná část dosavadní školské transformace ve srovnání s mezinárodními trendy a českému školství vytýkají například předčasnou selekci žáků, ke které dochází obnovením víceletých gymnázií (Spilková 1997 a 2005). Informace o stavu vzdělávacího systému poskytují i závěrečné zprávy MŠMT, zejména *Školství v pohybu* (1996), shrnující stav od roku 1989 do roku 1995, a *Školství na křižovatce* (1998), věnující se letům 1995-1997.

Dalším podstatným dokumentem, který už skutečně směřuje k přijetí celostátně uznávané vzdělávací politiky, je zpráva *České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. Jako výsledek projektu Programu Phare ji v roce 1999 vydalo Sdružení pro vzdělávací politiku a někdy také bývá označována jako tzv. zelená kniha českého školství. Na vypracování této zprávy se podílela skupina předních českých pedagogů, do značné míry proto vychází z již dříve formulovaných představ o transformaci českého školství, které dále rozšiřuje a konkretizuje. V její první části najdeme charakteristiku vzdělávací politiky EU doplněnou o konkrétní opatření, která jsou České republice doporučena realizovat v rámci přípravy na vstup do Evropské unie. Ta směřují zejména k připravenosti ČR na zapojení do programů unie zaměřených na rozvoj lidských zdrojů, například ale požaduje i „podstatně zvýšit úsilí o zvýšení připravenosti i absorpční schopnosti vzdělávacího systému“ (České vzdělání a Evropa 1999, s. 20). Kapitola Vzdělání v měnící se společnosti nabízí množství statistických dat srovnávajících situaci v České republice s ostatními evropskými zeměmi a množství závěrů, podle kterých je dobré vzdělání lékem na řadu problémů dnešního světa, ovšem jen v případě, že se stane

„prioritou rozvoje společnosti, součástí dlouhodobé vládní strategie a předmětem veřejného zájmu“ (tamtéž, s. 45). Podle doporučení zprávy má MŠMT nejlépe ještě toho roku předložit celonárodní program rozvoje vzdělávací soustavy, který se má stát zásadní prioritou celé vlády. Dále pak upozorňuje na nutnost zvýšení demokratizace vzdělávací soustavy a učinění kroků vedoucích k naplňování koncepce celoživotního vzdělávání.

Třetí část dokumentu formuluje konkrétní problémy a priority české vzdělávací soustavy. Škola se podle nich má odpoutat od předávání znalostí a zaměřit se spíše na metodiku práce s informacemi a některé nové, v dnešní době aktuální, oblasti, jako je multikulturní výchova a výchova k demokracii. Zároveň se po škole požaduje, aby byla pro žáky přitažlivá a dosahovala toho, že se budou chtít celoživotně vzdělávat. Vzdělání má poskytovat jakousi „všestrannou kvalifikaci pro život“, rozvíjet klíčové kompetence žáků a co nejdelší dobu je vést ke všeobecnému rozvoji. Toto vše má umožnit dvouúrovňový model kurikulární politiky v podobě obecného národního a specializovaného školního kurikula. Zároveň s jeho zavedením má být kladen důraz na proměnu školního prostředí, vztahu učitele a žáků či na takové změny v řízení škol, které školám umožní větší autonomii, ale zároveň budou vyžadovat větší odpovědnost jednotlivých pedagogů. Na závěr dokument předkládá pět základních směrů navrhovaného vývoje, které vycházejí z provedené analýzy:

- *vzdělání jako příležitost*, tedy umožnění rozmanitého vzdělání všem tak, aby mohlo docházet k co největšímu rozvoji všech jednotlivců a byly zajištěny vhodné kompenzace pro znevýhodněné žáky,
- *realizace celoživotního učení*, stavějící na změně pojetí počátečního vyučování, které má být výrazně zaměřeno na motivaci žáků k dalšímu studiu,
- *proměna tradiční školy* jak po stránce obsahu vzdělávání, tak po stránce její výchovné funkce,
- *otevření školy společnosti* zapojením rodičů, místních a regionálních představitelů i zaměstnavatelů a umožněním vzdělávání mimo formalizovaný vzdělávací systém (např. uznáním zkušeností nabytých v zaměstnání),

- *uvolnění vnitřních zdrojů proměny* oživením aktivity jednotlivých škol, které dostanou příležitost převzít iniciativu při konkrétních reformních krocích.

(České vzdělání a Evropa 1999)

Jak vyplývá z této podkapitoly, o druhé polovině 90. let už můžeme mluvit jako o jakési fázi přípravy na přijetí závazných reformních dokumentů. V těchto letech dochází k vymezení pevného základu, jenž má ambice být dostatečnou oporou konkrétních kroků reformy, které budou následovat. Jako poslední část skládanky dovršující proces mapování stavu českého školství a vyzývající k jeho proměně si v následující části rozebereme ještě úspěšnost českých žáků ve srovnání s jejich zahraničními vrstevníky.

1.6 Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech

Hodnocení výsledků vzdělávacího systému a porovnání jeho úspěšnosti se systémy dalších států patří ve vyspělých zemích mezi základní nástroje poskytující informační základnu pro případné kurikulární změny. V České republice nebylo této možnosti zprvu využíváno, náš první krok k mezinárodnímu srovnávání byl učiněn až v roce 1995, kdy jsme se zapojili do prvních výzkumů čtenářské gramotnosti i matematického a přírodovědného vzdělávání. Výsledky českých žáků v těchto i dalších mezinárodních srovnáních od té doby patří k důležitým argumentům při tvorbě kurikulární reformy.

Jak vyplývá z výsledků konkrétních výzkumů (Výzkum čtenářské gramotnosti, Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání TIMSS a jeho opakování TIMSS-R a Mezinárodní výzkum čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti PISA), největší nedostatky projevují čeští žáci v testech čtenářské gramotnosti, obzvláště u úloh, které zkoumají schopnost vyhledávat v textu potřebné informace a na jejich základě obhájit svůj názor. Průměrných až mírně nadprůměrných výsledků dosahují naši žáci v matematice a dokonce nadprůměrných výsledků pak v přírodovědných předmětech. Jejich úspěšnost však v obou případech klesá, jakmile v úlohách nejde jen o prosté demonstrování faktických vědomostí, ale je-li jejich

smyslem aplikace získaných poznatků v autentických situacích. Dále se ukazuje, že čeští žáci prokazují obecně lepší výsledky na nižším stupni základní školy, na úrovni středního vzdělání však průměrné výsledky naší populace ve srovnání s jinými evropskými zeměmi výrazně klesají. Je velmi pravděpodobné, že tato tendence je u nás zapříčiněna ranou separací nadaných žáků a podstatně kratší dobou, po kterou se všem žákům dostává všeobecného vzdělání. Studenti gymnázií tak sice dosahují velmi dobrých výsledků, tvoří však jen malou část naší populace. Z průzkumů dále vyplývá, že studijní úspěšnost našich žáků je velmi silně podmíněna kvalitou jejich domácího zázemí. Na doporučení zahraničních odborníků bychom tedy měli snižovat selektivitu vzdělávacího systému, soustředit se na vyrovnání vzdělávacích podmínek pro všechny žáky a klást větší důraz na jejich všeobecné vzdělání (Výsledky českých žáků 2002; Palečková 2005).

1.7 Shrnutí

Představením analýz českého školství 90. let můžeme pomyslně uzavřít první dvě fáze transformačního procesu a s nimi i první kapitolu této práce. Na počátku procesu byly hlavními iniciátory změn skupinky nadšených pedagogů, kteří se s vervou pouštěli do prvních konkrétních činů a posouvali tak proces proměny zespoda. Přibližně v polovině 90. let na jejich snahu navazuje období, které bychom mohli označit za dobu analýz a prvních zásadních dokumentů přijatých na oficiální úrovni. Ač by se z hlediska jednotlivých účastníků transformace mohlo zdát, že „ta druhá strana“ nepracuje dostatečně rychle či naopak ukvapeně požaduje zavedení nedostatečně podložených kroků (a je jisté, že tento proces byl v reálu plný emocí, nedorozumění i skutečné neschopnosti některých zodpovědných osob), v celkovém pohledu a s odstupem několika let se jeví, že se obě fáze proměny navzájem potřebovaly a žily spolu téměř v symbióze. Dnes již totiž nelze zpochybnit skutečnost, že ačkoliv k tomu bylo potřeba celé desetiletí, na konci 90. let 20. století již byla připravena půda k přijetí skutečně zásadních rozhodnutí, která z transformace školství učinila záležitost týkající se každého jednotlivého občana České republiky.

Cíl další fáze transformace se v tuto chvíli zdá být jasný: na základě srozumitelně formulovaného vládního programu učinit kroky vedoucí k vymezení dvouúrovňového kurikula a realizovat jeho zavedení do školské praxe. S konkrétními kroky učiněnými v období od roku 2000 dodnes se seznámíme v další kapitole.

2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – BŘE Kniha

České vzdělávací krizi v období po roce 1989 lze považovat za jednu z hlavních příčin, které vedly k zavedení Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice. Tento program byl schválen v roce 1991 a jeho cílem bylo zlepšit kvalitu vzdělávání a vytvořit podmínky pro rozvoj školství. Program byl rozdělen do několika částí, které se týkaly různých oblastí vzdělávání, včetně mateřské, základní, střední a vysoké školy. Program také zahrnoval opatření pro zlepšení podmínek učitelů a škol, například zvýšení jejich statusu a zlepšení jejich vybavení. Program byl schválen vládou České republiky a jeho realizace byla svěřena Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy.

Program byl schválen vládou České republiky a jeho realizace byla svěřena Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Program byl rozdělen do několika částí, které se týkaly různých oblastí vzdělávání, včetně mateřské, základní, střední a vysoké školy. Program také zahrnoval opatření pro zlepšení podmínek učitelů a škol, například zvýšení jejich statusu a zlepšení jejich vybavení. Program byl schválen vládou České republiky a jeho realizace byla svěřena Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy.

2. Nová fáze transformace školství: přijetí závazných vzdělávacích dokumentů a jejich uvedení do školní praxe

Dříve než se budeme zabývat konkrétní problematikou zavádění nových témat ve vzdělávání do školní výuky, zastavme se u platných vzdělávacích dokumentů, které v současnosti vymezují obecný rámec pro působení jednotlivých škol, tedy u Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a Školních vzdělávacích programů (ŠVP).

2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha

Skutečně významným krokem a jakýmsi novým bodem obratu transformace českého školství se stal *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, tzv. *Bílá kniha*. Vznikala postupně od dubna roku 1999 na základě dříve zmíněných zpráv MŠMT a OECD, hlavním východiskem byla publikace *České vzdělávání a Evropa*. Jako druhý zdroj informací byly použity výstupy z veřejné diskuse *Výzva pro deset milionů*, kterou iniciovalo MŠMT. Díky téměř dvouletému období, po které se na Bílé knize pracovalo, se v ní podařilo zohlednit takřka veškeré dosavadní procesy transformace, jejich jednotlivé výstupy pak nový dokument shrnuje v celistvou strategii rozvoje českého vzdělávání. Vláda České republiky jeho čtvrtou a konečnou verzi jednomyslně schválila na svém zasedání v únoru 2001.

Jak je formulováno v samotném dokumentu, jedná se o „systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (Národní program rozvoje vzdělávání 2001, s. 7). Tímto horizontem je ve většině případů myšlen rok 2005, v některých částech pak rok 2010. V úvodní části je také zdůrazněno, že Bílá kniha je otevřeným dokumentem a jako taková by měla být pravidelně podrobována kritické analýze a v návaznosti na společenské změny revidována a obnovována.

První a pro naši potřebu obzvláště důležitá část dokumentu se věnuje obecným cílům vzdělávání a výchovy, ke kterým nejprve předkládá teoretický rozbor stavu současné společnosti a jejího vlivu na lidského jedince. Život společnosti je zde charakterizován jako stále obtížnější, nabízející nepřehledné množství uplatnění a vyžadující tak nejen rostoucí objem dovedností a znalostí, který musí jedinec obsáhnout, ale i značnou osobní zralost, tvořivost a odpovědný přístup za svá rozhodnutí. Dnešní škola by tento stav společnosti měla reflektovat a vybavovat žáky potřebnými kompetencemi. Kromě naplňování potřeb jednotlivce musí však škola uspokojovat i potřeby společnosti a rozvíjet např. sociální dovednosti, demokratické postoje aj. Konkrétně dokument vymezuje následující cíle vzdělávací soustavy:

- rozvoj lidské individuality, se zaměřením na kognitivní, psychomotorický i afektivní rozvoj člověka
- zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, mimo jiné uchováním a rozvíjením národní, jazykové a kulturní identity
- výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti
- posilování soudržnosti společnosti zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, výchovou k lidským právům a multikulturalitě
- podpora demokracie a občanské společnosti, mimo jiné utvářením kritického vztahu k šíření informací a postojů prostřednictvím médií
- výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti
- zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti
- zvyšování zaměstnatelnosti mimo jiné posílením podílu všeobecného vzdělávání

(Národní program rozvoje vzdělávání 2001, s. 14–15)

Takto formulované cíle jsou velmi podstatné i z hlediska tématu této práce. Poprvé se zde totiž v českém prostředí objevují v podobné koncentraci průřezová témata: do značné míry se jich dotýká pět z osmi uvedených cílů, zároveň je v cílech obsaženo všech šest průřezových témat zařazených do vzdělávacího obsahu prvního stupně základní školy, jak si je představíme v pozdějších kapitolách.

Vedle uvedených cílů vzdělávání Bílá kniha formuluje například potřebu celoživotního učení pro všechny jedince, které vyžaduje zásadní proměnu pojetí školního vzdělávání. Škola, a zejména první stupeň základní školy, by měla sloužit především k takové motivaci žáků, aby sami usilovali o dosažení co nejvyšší úrovně znalostí a dovedností a byli schopni převzít zodpovědnost za své další vzdělávání. Proto je důležité, aby měl přístup ke vzdělání zajištěn skutečně každý a aby školy poskytovaly svým žákům takovou nabídku, díky které může docházet k maximálnímu rozvíjení jejich schopností a zájmů. To má být umožněno díky decentralizaci školství, následkem které si jednotlivé školy budou vytvářet vlastní vzdělávací programy, vycházející ze závazného, ale pouze rámcového, národního kurikula. Zodpovědnost za úroveň vzdělání žáků tak do značné míry přechází na jednotlivé školy a dále na konkrétní učitele, na které tento systém klade množství nových nároků. „Zvyšování statusu a profesionality pedagogického personálu a zdokonalování vzdělávacích procesů na základě vědeckého poznání se tak stává dalším klíčovým principem rozvoje vzdělávací soustavy.“ (Národní program rozvoje vzdělávání, s. 18)

Je zřejmé, že úspěšná transformace školství nemůže proběhnout jen na základě změny struktury školství či přijetí nového školského zákona (ke kterému nakonec došlo až v roce 2004!). Proměna musí být vnitřní, založená především na diametrální změně přístupu ke škole všemi účastníky procesu vzdělávání, a to není krok, ke kterému by mohlo dojít ze dne na den, mávnutím kouzelného proutku. Transformace nebude jednoduchá ani proto, že nelze jednoznačně prohlásit, které postupy a metody jsou správné, není ani možno přesně a nezpochybnitelně vymezit ideál, ke kterému má naše vzdělávání směřovat. Bílá kniha však vyzývá k nutnosti podstoupit rizika související s realizací změn už jen proto, že pokud bychom tak neučinili, je více než pravděpodobné, že současná škola nebude schopna dále odolávat rostoucím negativním vlivům společnosti a „uzavře se tím naše jediná cesta, jak v globalizovaném světě obstát jako jeho rovnocenný a plnoprávný člen“ (Národní program rozvoje vzdělávání, s. 19).

Národní program rozvoje vzdělávání dále navrhuje řešení personálního a finančního zabezpečení vzdělávací soustavy či definuje cíle mezinárodní spolupráce ve vzdělávání, další obsáhlé kapitoly jsou pak zaměřeny na terciární vzdělávání a vzdělávání dospělých. Pro naši potřebu je však důležitá zejména kapitola věnující se

společným otázkám předškolního, základního a středního vzdělávání, samozřejmě s důrazem kladeným na první stupeň základních škol.

V části věnující se podrobněji změně cílů a obsahu zmíněné úrovně vzdělávání dochází k již poměrně konkrétnímu vymezení, čemu by se měly věnovat v návaznosti na Bílou knihu vypracované rámcové i z nich vycházející školní vzdělávací programy. Z velké části se jedná o již dříve zformulované tendence, které jsou však v tomto případě shrnuty v navzájem provázaný smysluplný celek. Ten tak spolu s analýzami o které se opírá, po letech dohadů o správném nasměrování reformy, definitivně potvrzuje smysl dřívějšího reformního úsilí a de facto tak oceňuje práci reformních pedagogů 90. let 20. století. Shrňme si tedy na tomto místě, jaká by konkrétně měla být úloha školy podle toho, jak ji na základě předchozích zkušeností formuluje Bílá kniha. Vzhledem k výstižné formulaci v samotném dokumentu si dovolím v širší míře citovat:

„Úlohou školy bude poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe. Půjde o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí. Půjde o novou orientaci vzdělávání: naučit se poznávat – zvládnout metody, jak se učit, jak využívat nové informační a komunikační technologie, jak se vyhnout zahlcení povrchními informacemi, ale naučit se informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat, umět kriticky myslet a hodnotit; naučit se jednat a žít společně – umět pracovat samostatně i v týmech, otevřeně komunikovat s ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost; naučit se být – umět se orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat s větší autonomií, na základě samostatného úsudku, ale v souladu s morálními normami a s uvědoměním a přijetím osobní odpovědnosti. Jde tedy současně o kvalitní hodnotovou orientaci, o rozvoj odpovídajících sociálně-osobnostních vlastností, o porozumění vlastní osobnosti i o respekt k druhým a o schopnost vnímat i duchovní rozměr života a nezbytnost prosazení udržitelného rozvoje.“ (Národní program rozvoje vzdělávání 2001, s. 38)

Takto formulovaná úloha školy se má dále odrazit ve zvětšeném důrazu na některé oblasti vzdělávání. Bude to zejména výuka cizích jazyků, výchova k občanství a demokracii a nově zařazená témata týkající se evropské integrace, environmentální a multikulturní výchovy atd. Bílá kniha tedy již podruhé zmiňuje důležitost průřezových témat jako výjimečných oblastí, které jsou podstatné pro úspěšné naplnění vytyčených vzdělávacích cílů.

Pro budoucí kapitoly této práce je stěžejní věnovat se konkrétněji i bližší charakteristice a vymezení priorit prvního stupně základního vzdělávání. Tato etapa je momentálně jediná, při které téměř nedochází k větší selekci žáků a škola má tedy během ní jedinečnou příležitost působit na celé populační ročníky v jejich přirozené heterogenní struktuře a vytvářet tak základ zdravých společenských vztahů. První stupeň je zároveň náročným obdobím přechodu k systematickému a strukturovanému vzdělávání a proto je důležité, aby se tento přechod uskutečňoval nenásilně, s respektem k individuálním potřebám žáků a s udržením a dalším povzbuzováním jejich zájmu o poznávání. První léta povinné školní docházky jsou nejdůležitějším obdobím pro položení základu celoživotního učení, je proto obzvláště důležité zaměřit se během něj na „získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání, postupné utváření uceleného náhledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí (...), kultivaci žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podporu zdraví“ (Národní program rozvoje vzdělávání, s. 47). Aby k tomuto mohlo docházet, musí dojít k výrazné proměně klimatu školy. Žáci musí dostat větší prostor učit se pomocí činností, ve kterých mohou sami tvořit a objevovat, je třeba umožnit jim chybovat a z chyb se poučit, aniž by byli demotivováni, komunikace učitele a žáka i žáků mezi sebou by měla být založena na partnerském vztahu. Zcela nově pak Bílá kniha od žáků očekává, že si osvojí dovednost vzájemného hodnocení a sebehodnocení.

V době vzniku této diplomové práce již měla být naplněna značná část deklarovaných cílů dokumentu. Představu o tom, nakolik se záměry Bílé knihy podařilo realizovat, si můžeme udělat na základě závěrů, ke kterým došli zástupci pedagogů a dalších odborníků zabývajících se školskou problematikou u kulatého stolu s názvem *Bílá kniha po pěti letech – a co bude dál?*, kterou v únoru 2006 zorganizovalo Středisko

vzdělávací politiky PedF UK a Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV). Prof. Kotásek zde ocenil vydařenost formulací obecných principů vzdělávání, které se ukázaly být správné i ve srovnání s aktuálními závěry OECD. Ze zmíněných pozitiv lze dále vyzdvihnout např. fakt, že se podařilo nastolit obecné přijetí pojmu celoživotní vzdělávání a zejména pak skutečnost, že vypracováním a přijetím Rámcového vzdělávacího programu (viz další podkapitola) a jeho zakotvení v novém školském zákoně se podařilo vytvořit dílo, které je srovnatelné se vzdělávacími dokumenty vyspělých evropských států. Méně úspěšně již bylo hodnoceno přijetí reformy učitelů a obecná informovanost o provedených i dalších nutných krocích transformace mezi širokou veřejností. Za hlavní neúspěch uplynulých pěti let lze nejspíše označit přetrvávající předčasnou selekci školství, doprovázenou dokonce silným nesouhlasem veřejnosti s případným rušením víceletých gymnázií (Kotásek 2006; Hrubá 2006).

Ve výčtu neúspěchů a sporných otázek kolem naplňování Bílé knihy bychom mohli pokračovat, většina z nich už se však týká řízení a financování školství či dalších oblastí, které nejsou zásadní z pohledu této práce a zájemci si je mohou vyhledat přímo v originálních dokumentech. Pro nás je však důležité, že k nejvýraznějším posunům směrem k cílům vytyčených Bílou knihou došlo právě na poli směřování a obsahu vzdělávání. Lze tedy soudit, že na změny v těchto oblastech je česká společnost nejvíce připravena a, přese všechny komplikace, se kterými se jejich realizace setkává, mají její největší podporu.

2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Na základě tezí předložených v Bílé knize byla hned v roce 2001 zveřejněna pracovní verze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). MŠMT v ní doufá v rozvinutí veřejné diskuse, na jejímž základě budou získány podklady k jejímu dopracování a schválení, aby mohla co nejdříve začít tvorba školních vzdělávacích programů. (Původně se očekávalo, že se podle nich bude moci vyučovat již od školního roku 2004/2005.) Tato verze je oproti výsledné podobě mnohem popisnější a v mnoha případech ještě hledá přesná slova i konkrétní vymezení jednotlivých prvků vzdělávání. Setkáme se zde například s později již nezařazenou vysvětlující úvodní částí a rozpisem priorit obsahu vzdělávání, jsou zde vyzdvíženy

oblasti dramatická výchova a rozvíjení kritického myšlení v podobě tzv. podpůrných prostředků a obecně je většina částí RVP formulována velmi obšírně, což ji ve srovnání s finální verzí činí takřka o polovinu delší.

Cesta k finální (tedy čtvrté) verzi dokumentu nakonec trvala tři roky a za tuto dobu bylo nashromážděno množství připomínek, které vedly k jeho značnému přepracování. Kladně jej hned v počátku přijaly zejména skupiny pedagogů, které se už v dřívější době zasazovaly o transformaci školství a byly tak na nové požadavky připraveny. Částí pedagogického spektra se naopak šířila obava, že zavedení RVP směřuje ke znovunastolení jednotné školy, jak si někteří učitelé vykládali nutnost dodržet základní úroveň vzdělávání, která bude pro všechny školy společná. A nechyběli samozřejmě ani pedagogové, kteří nebyli změnám probíhajícím v českém školství nakloněni a pokud RVP ZV podporovali, tak jen z mylného předpokladu, že jim znovu poskytne jasný návod, jak přesně mají učit. Mnoho obav se týkalo i předpokládané náročnosti procesu tvorby školního kurikula a personálního zajištění zejména těch oblastí, které se v dosavadních učebních osnovách nevyskytovaly či byly obsažené jen v podstatně menší míře, jako je například povinná výuka druhého cizího jazyka nebo právě průřezová témata (Husník 1999; Hrubá 2000).

V červnu roku 2002 byla vydána druhá verze RVP ZV, podle které začaly vybrané pilotní školy pracovat na svých školních vzdělávacích plánech (dále ŠVP). Jejich zkušenosti, stejně jako připomínky odborné veřejnosti publikované v pedagogickém tisku či na internetu, byly vzaty v úvahu ve třetí (únor 2004) a dále i čtvrté (srpen 2004) verzi dokumentu. Podle Skalkové (2004) přinesla vzniklá diskuse mnohé podněty, přesto však její rozsah neodpovídal závažnosti vytvářeného dokumentu. Pouze široká účast odborné i neodborné veřejnosti „je totiž spolehlivá cesta, která umožňuje nejen překonávat informační chudobu, ale zároveň umožňuje ovlivňovat postoje otevřenosti ke spolupráci, prohlubovat citlivost pro nově otevírané problémy, naslouchat zdůvodněním přinášených inovací a posilovat vstřícnost pro jejich přijímání.“ (Skalková 2004) Ukazovalo se zejména, že se nedaří zajišťovat dostatečnou informovanost a tím i připravenost škol na přijetí RVP ZV a vyskytovaly se pochybnosti o reálnosti jeho zavedení do všeobecné školní praxe v nastíněném horizontu, tj. v období dvou let od schválení konečné podoby dokumentu.

Přese všechny výhrady byl RVP ZV na konci prázdnin roku 2004 dopracován do finální verze a předložen základním školám a nižším stupňům víceletých gymnázií, aby podle něj zpracovaly své ŠVP. V září téhož roku byl konečně schválen i nový školský zákon a tím nastoleny nové legislativní podmínky, ve kterých se mohla celá reforma uskutečnit. Zákon mimo jiné vymezuje podmínky pro vznik a zveřejňování jednotlivých ŠVP, stanovuje povinnost škol zpracovávat vlastní hodnocení, zavazuje základní školy k motivaci žáků k celoživotnímu vzdělávání a zapracovává další požadavky Bílé knihy do legislativní podoby (Zákon č. 561/2004 Sb.). Přijetím nového školského zákona tak byl učiněn poslední krok nutný k zahájení konkrétních procesů reformy (nejen) základního vzdělávání. Jakou konkrétní podobu má výuka v tomto stupni vzdělávání získat, si nejlépe ukážeme stručným představením platné verze RVP ZV.

RVP ZV je charakterizována jako dokument, který vychází z národní strategie vzdělávání a svou návazností na rámcové vzdělávací programy nižšího i vyššího stupně i vlastním obsahem dokumentu odpovídá koncepci celoživotního vzdělávání. Obsah vzdělávání vymezuje RVP ZV v podobě očekávaných výstupů a učiva, přičemž za závaznou považuje úroveň vzdělání (nabytí klíčových kompetencí) dosaženou vždy na konci jednotlivých etap, tedy prvního a druhého stupně základní školy či nižšího stupně gymnázií. RVP ZV dále podporuje přizpůsobování obsahu vzdělávání situaci konkrétní školy i individuálním potřebám jednotlivých žáků. Klade důraz na vytváření příznivého klimatu školy, využívání humanističtějších metod hodnocení či minimalizaci předčasné selekce žáků (RVP ZV 2005).

V části definující pojetí základního vzdělávání RVP ZV v podstatě jen opakuje závěry definované již v Bílé knize, jak jsou představeny i v předchozí části této práce. Jsou zde však konkrétněji formulovány cíle základního vzdělávání, směřující k postupnému rozvíjení klíčových kompetencí a poskytnutí spolehlivého všeobecného základu. Patří sem:

- „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,

- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“

(RVP ZV 2005, s. 4–5)

Takto definované cíle jsou ještě více zpřesněny ve formulaci jednotlivých klíčových kompetencí. Ty představují „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV 2004, s. 6). Jejich osvojování má probíhat v průběhu celého života, úroveň jejich zvládnutí na konci základního vzdělávání je v RVP ZV formulována jako určitý základ nutný pro úspěšný vstup žáka do dalšího vzdělávání či do pracovního procesu. Podstatný je i fakt, že jednotlivé klíčové kompetence nelze získávat jednotlivě, k jejich osvojování musí docházet na základě veškerých procesů, které ve škole probíhají (RVP ZV 2005).

Jelikož k naplňování klíčových kompetencí musí směřovat celý vzdělávací proces, a týkají se tedy i později rozebíraných průřezových témat, je důležité, abychom si vymezili, jaké konkrétní kompetence jsou v základním vzdělávání za klíčové považovány a stručně nastínili jejich požadovanou výstupní úroveň podle RVP ZV (2005):

- a) *kompetence k učení* – žák je schopen efektivně se učit, dokáže míru této efektivitu zhodnotit a má k učení pozitivní vztah; umí pracovat s informacemi; užívá běžné termíny a abstraktní pojmy; je schopen samostatného pozorování, experimentu a analýzy získaných poznatků
- b) *kompetence k řešení problémů* – žák rozpozná problém, dokáže navrhnout postup a zhodnotit správnost jeho řešení; je schopen problémy samostatně řešit; kriticky myslí a uvědomuje si zodpovědnost za své jednání
- c) *kompetence komunikativní* – žák efektivně komunikuje; dovede vyjádřit své myšlenky, naslouchat druhým, reagovat na ně a obhájit vlastní názor; rozumí různým typům textů; umí využívat současné informační prostředky a technologie
- d) *kompetence sociální a personální* – žák efektivně spolupracuje a chápe význam spolupráce; vytváří dobré interpersonální vztahy a rozvíjí se i po intrapersonální stránce k přijetí sebe sama
- e) *kompetence občanské* – žák respektuje své okolí; uvědomuje si svá práva a povinnosti; cítí zodpovědnost za své zdraví, kulturní dědictví a přírodní prostředí; dokáže poskytnout účinnou pomoc dle svých možností
- f) *kompetence pracovní* – žák se dokáže přizpůsobit různým pracovním podmínkám; pracuje s nejrůznějšími nástroji a materiály; vnímá vlastní potřeby i potřeby společnosti; dokáže se poučit z vlastní zkušenosti; rozumí podstatě podnikání

Takto pojaté výstupy základního vzdělávání jsou dále zkonkretizovány do podoby výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí. Těch najdeme v RVP ZV devět, z nichž některé se dále dělí na několik vzdělávacích oborů: Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk), Matematika a její aplikace Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova) a Člověk a svět práce. Pro představu o konkrétní podobě očekávaných výstupů a jejich dalším rozvedení do doporučeného učiva (které se stává závazné až na úrovni ŠVP) si uveďme jako příklad téma Literární výchova

vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura s jeho očekávanými výstupy a učivem na prvním stupni ZŠ:

LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Očekávané výstupy - 1. období

žák

- *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*
- *vyjadřuje své pocity z přečteného textu*
- *rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění*
- *pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností*

Očekávané výstupy - 2. období

žák

- *vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je*
- *volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*
- *rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů*
- *při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy*

Učivo

- **poslech literárních textů**
- **zážitkové čtení a naslouchání**
- **tvořivé činnosti s literárním textem** - přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod
- **základní literární pojmy** - literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání

(RVP ZV 2005, s. 15–16)

Při srovnání takto formulovaných výstupů prvního stupně základního vzdělávání s dřívějšími osnovami a s přihlédnutím k faktu, že konkrétní obsah učiva si podle svého zaměření volí až jednotlivé školy je zřejmé, že v tomto ohledu došlo ke skutečně markantní proměně. Jedině ta totiž umožňuje naplnit požadavky deklarované Bílou knihou, tedy zdůraznění formativních prvků vzdělávání a přizpůsobení obsahu vzdělávání individuálním potřebám jednotlivých žáků.

Po hlavní části RVP ZV, která je tvořena představením jednotlivých vzdělávacích oblastí, následují části věnující se průřezovým tématům (těm se budeme podrobněji věnovat v další kapitole této práce), rámcovému učebnímu plánu či vzdělávání žáků s určitými specifiky. Pro naši potřebu není nutné se těmito tématy blíže zabývat, musíme se však zaměřit na poslední bod dokumentu, kterým jsou zásady pro

zpracování školních vzdělávacích programů. Společně s dalšími body týkajícími se ŠVP jim věnujme pozornost v následující podkapitole.

2.3 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (ŠVP) je závazný dokument, který je podle školského zákona povinna zpracovat každá škola. Za jeho vypracování v souladu s RVP ZV je zodpovědný ředitel školy, měli by se však na něm podílet i všichni učitelé. Jako součást povinné dokumentace musí být ŠVP zpřístupněn veřejnosti. ŠVP má přesně stanovenou strukturu a obsah jednotlivých částí. Musí obsahovat identifikační údaje školy, stručnou charakteristiku školy a z ní vycházející charakteristiku ŠVP, učební plán pro první i druhý stupeň s výčtem předmětů a jejich hodinovými dotacemi, učební osnovy s charakteristikou jednotlivých předmětů, vymezením jejich obsahu a očekávaných výstupů a dále část týkající se hodnocení žáků a autoevaluace školy. Při zpracovávání ŠVP musí školy dbát na to, aby dodržely základní principy a cíle vzdělávání stanovené Bílou knihou a RVP ZV, tedy zejména aby umožnily „realizaci diferencovaného a individualizovaného vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky mimořádně nadané“ a vytvořily „předpoklady pro realizaci vzdělávacího obsahu s ohledem na věkové zvláštnosti žáků, a tím pro postupné utváření a rozvíjení klíčových kompetencí“ (RVP ZV 2005, s. 107). ŠVP by dále neměl omezovat jednotlivé učitele v jejich stylu vyučování, naopak by měl podporovat jejich tvořivý přístup k výuce (RVP ZV 2005).

Základní školy byly povinny vypracovat své ŠVP tak, aby podle nich mohly v září roku 2007 začít vyučovat v 1. a 6. ročnících (a o rok později ve 2. a 7.). Pro řadu z nich to byl úkol nelehký, který se jim MŠMT i jiné instituce snažily do určité míry zjednodušit poskytnutými radami a materiály. Bylo vydáno několik manuálů, jak při tvorbě ŠVP postupovat, i příruček zabývajících se konkrétními oblastmi a tématy. Školám bylo doporučeno jmenovat z kruhu svých pedagogů vhodného koordinátora prací na ŠVP, který mohl absolvovat školení koordinátorů pořádané Národním institutem pro další vzdělávání (NIDV). Výzkumný ústav pedagogický (VÚP), vzdělávací centra jednotlivých univerzit i nejrůznější občanská sdružení pořádaly dlouhodobé i jednorázové semináře, byly založeny webové portály sloužící k čerpání

odborných informací i ke sdílení zkušeností (např. <http://www.rvp.cz/> či <http://svp.muni.cz/>) a množství souvisejících článků vycházelo i v pedagogickém tisku. Školám, které nebyly schopny či ochotny si s tvorbou vlastního ŠVP poradit, byla nabídnuta možnost přizpůsobit si některý z modelových ŠVP (např. Základní škola, Národní škola, Tvořivá škola). Celkově tak byla poskytnuta široká škála možností, jak se s náročným úkolem vypořádat a záleželo tedy hlavně na odhodlání škol a ochotě jednotlivých učitelů, jaký čas a úsilí procesu tvorby ŠVP věnovali. Hlavním rizikem vytváření ŠVP se zdá být fakt, že bez pochopení důležitosti transformace vzdělávání a silné vnitřní motivace učitelů a ředitele školy mohlo docházet k čistě formálnímu zpracovávání programů. Je však možno předpokládat, že pokud si školy dají na vytvoření vlastního ŠVP záležet, tato investice by se měla projevit na úrovni poskytovaného vzdělávání a tudíž i jejich konkurenceschopnosti.

Ideální postup při tvorbě ŠVP měl zahrnovat několik fází. V té první je, jak již vyplývá z předchozího odstavce, třeba motivovat pedagogické pracovníky k uznání nutnosti změn ve vzdělávání a ochotě aktivně se na nich podílet. Následovat mělo důkladné seznámení s RVP ZV, se speciálním zaměřením na nové oblasti, které RVP ZV přináší do systému vzdělávání, tedy důkladné prodiskutování cílů vzdělávání, pochopení smyslu klíčových kompetencí, průřezových témat a očekávaných výstupů. Dalším doporučeným krokem byla analýza výchozích podmínek školy například formou SWOT analýzy (zhodnocení silných a slabých stránek, příležitostí a rizik), pozorování, dotazníku či pohovoru. Po naplánování jednotlivých kroků tvorby ŠVP, stanovení zodpovědných osob, pracovních týmů a termínů už mělo být vše připraveno k samotnému zahájení práce na novém školním kurikulu (Kratochvílová 2006; Manuál 2005).

2.4 Shrnutí

Na představených dokumentech nového školního kurikula lze zřetelně pozorovat postupný přechod od obecného ohraničení vzdělávání v Bílé knize, přes rámcové vymezení obsahu vyučování v RVP ZV až po zcela konkrétní a závazný obsah, který má být formulován v jednotlivých ŠVP. Můžeme říci, že tato podoba českého kurikula naplnila požadavky transformace školství tak, jak byly formulovány již

v průběhu 90. let 20. století a nastolila tím systém vzdělávání, který má naději vypořádat se se všemi požadavky dnešní doby a úspěšně připravovat žáky na zvládání situací, který jim přinese život v budoucích letech. Významná je i skutečnost, že je počítáno s možnými úpravami všech dokumentů a s jejich dalším přizpůsobováním rychle se měnícím životním podmínkám. Nemělo by tedy dojít k tomu, že bychom za dalších deset, dvacet let potřebovali další takto intenzivní a systematickou práci na aktualizaci podoby kurikula.

Podstatná část transformace školství je tedy za námi. Nakolik bude úspěšná a jak brzy přinese první ovoce (třeba v podobě zlepšení výsledků českých žáků v mezinárodních srovnáních) v tuto chvíli záleží především na samotných učitelích a na tom, jak se podaří stávající i nové pedagogy připravovat a motivovat pro výkon jejich povolání. Již i z předchozích částí práce vyplývá, že nebude-li učitelům poskytnuto dostatečné teoretické, sociální i finanční zázemí, ale především nebudou-li sami chtít vyučovat jinak a hledat způsoby, jak toho dosáhnout, lze výraznější úspěchy reformy stěží očekávat. V žádném případě by tedy nemělo dojít k ukončení snah o zkvalitnění vzdělávání, už i proto, že rozhodně nebylo dosaženo všech podmínek nutných pro jeho efektivní fungování, které byly zformulovány v Bílé knize. V budoucnosti lze očekávat další kroky na cestě k větší autonomii škol, omezení předčasné selekce žáků a snad i většího uznání učitelského povolání.

3. Průřezová témata v základním vzdělávání

V předchozích kapitolách práce jsme popsali jednotlivé dílčí kroky a tendence transformace českého školství. Tento postup byl důležitý jednak pro ujasnění základních pedagogických pojmů, na kterých současná podoba kurikula staví, dále pak zejména pro vymezení a co nejpřesnější definování cílů vzdělávání a ohraničení jeho obsahu. Seznámili jsme se se základními kurikulárními dokumenty a blíže se věnovali smyslu a podobě Rámcového vzdělávacího programu a jeho aplikaci v praxi ve formě školních vzdělávacích programů. Díky tomuto základu se nyní můžeme posunout přímo k hlavnímu tématu této práce, kterým jsou průřezová témata v kurikulu základní školy, konkrétně pak jejího prvního stupně.

Jak již vyplynulo z předchozích stran textu, průřezová témata (tedy Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova) se stávají potřebnou součástí dnešního vzdělávání. RVP ZV je považuje zejména za důležitý formativní prvek, jelikož „vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“ (RVP ZV 2005, s. 90). Již v části věnující se Bílé knize jsme zmiňovali rostoucí potřebu společnosti vést žáky k trvale udržitelnému životu, vzájemné toleranci či schopnosti využívat příležitosti, které jim poskytuje Evropská unie a přizpůsobit se jejímu trhu práce. Toto vše a další důležité kompetence mají dnešní žáci získávat z velké části právě prostřednictvím průřezových témat. Okolnosti vedoucí k výběru výsledné šestice témat pro základní vzdělávání, jejich podrobnější specifikaci a předpokládaný způsob zařazení do ŠVP si představíme na následujících stranách.

3.1 Průřezová témata v kurikulech evropských států

Potřeba zařadit do vzdělávání některá nová témata a přizpůsobit tak školní výuku požadavkům dnešního světa není samozřejmě aktuální jen v českém prostředí. Naopak, již v dřívějších kapitolách jsme se mohli dočíst, že tato tendence se již delší dobu projevuje v západních státech a Evropská unie ji dokonce zdůrazňuje ve svých

strategických dokumentech. Evropský vzor měl i podstatný vliv na konkrétní formu, jakou jsou tato témata zařazena v našem kurikulu, tedy na jejich ustanovení do podoby oblastí procházejících napříč kurikulem, tzv. průřezových témat (cross-curricular themes nebo cross-curriculum dimensions). Takto uchopeny je najdeme například v kurikulech Velké Británie a Finska, ale i u zemí, které jsou nám svou historií podstatně bližší, tj. na Slovensku a v Maďarsku. I u zmíněných států se tato podoba ustalovala zejména v posledních letech a můžeme tedy říci, že Česká republika drží v tomto ohledu krok s nejnovějšími evropskými trendy. Jednotlivé země se však liší ve výběru konkrétních témat, která do své výuky průřezovým způsobem zařazují. Důvodem těchto rozdílů je jednak různá potřeba jednotlivých zemí daná odlišnostmi socio-kulturních prostředí, rozdílnou historickou zkušeností a tradicí školství, ale i skutečnost, že oblast, kterou se jeden stát rozhodl zdůraznit v podobě průřezového tématu může být v případě jiného státu zařazena přímo do vzdělávacích oborů či dokonce jaksí implicitně obsažena už v samotném přístupu k člověku, světu a vzdělávání. Pro bližší představu o tom, jaká průřezová témata se v uvedených zemích objevují (a stručně i o jejich zasazení do probíhající reformy školství), a která tedy mohla být brána v úvahu i při stanovování výsledného českého výběru, poslouží následující strany.

Určitým vzorem pro nemálo školských systémů je, zejména díky výsledkům mezinárodních srovnání, školství ve Finsku. Proces transformace školství v této zemi probíhá už celá desetiletí a tak zde k zásadní změně pojetí vzdělávání ve smyslu decentralizace školství (vymezení rámcových obsahů vzdělávání na národní úrovni, tvorba školních vzdělávacích programů či dokonce zrušení inspekčního systému) došlo již v roce 1994. V lednu roku 2004 pak bylo představeno nové Národní rámcové kurikulum (National Core Curriculum), které zahrnuje i sedm průřezových témat: *Osobnostní růst, Kulturní identita a internacionalismus, Mediální dovednosti a komunikace, Aktivní občanství a podnikání, Zodpovědnost za životní prostředí, duševní pohoda a udržitelný rozvoj, Bezpečnost a doprava a Technologie a jednotlivec*. Další oblasti, jako je Náboženství, Etika nebo Domácí ekonomika jsou ve finském kurikulu zařazeny jako samostatné předměty (National core curriculum 2004; Basic Education 2008).

Velkou Británii je z pohledu kurikula nutno rozdělit minimálně na dvě skupiny. První zahrnuje Anglii, Wales a Severní Irsko, do druhé pak se samostatným kurikulem spadá Skotsko. Ani první skupina však není v obsahu kurikula zcela jednotná a na britském území proto najdeme tři různá vymezení průřezových témat, která se navíc za jejich více jak desetiletou historii různě proměňovala a stále proměňují. Primární školy v Anglii a Walesu zahrnují do své výuky nepovinné předměty Občanská práva a povinnosti, Osobnostní, sociální a zdravotní výchova a Náboženské vzdělávání. Na úrovni druhého stupně základního školství pak existují doporučená průřezová témata *Identita a kulturní rozmanitost, Zdravý životní styl, Účast na komunitním životě, Podnikání, Globální dimenze a udržitelný rozvoj, Technologie a média a Kreativita a kritické myšlení* (Cross-curriculum dimensions 2008). V Severním Irsku také došlo k vymezení sedmi průřezových témat, ovšem s poněkud jiným směřováním: *Informační technologie, Výchova ke vzájemnému porozumění, Kulturní dědictví, Výchova ke vzájemnému porozumění a kulturní dědictví* (dohromady jako jedno téma s jinými cíli než mají uvedená témata samostatně), *Výchova ke zdraví, Ekonomické povědomí a Vzdělávání pro práci* (Educational themes).

Skotský vzdělávací systém funguje na zcela samostatné bázi a prochází tak vlastním vývojem. V platném kurikulu zařazuje Skotsko mezi průřezová témata *Osobnostní a sociální rozvoj, Vzdělávání pro práci, Vzdělávání pro občanství, Kulturu Skotska a Informační a komunikační technologie*. V současné době však země připravuje zcela nové kurikulum (Curriculum for Excellence), jehož pilotní verze byla ověřována v roce 2007 a podle portálu organizace Learning and Teaching Scotland se podle něj mělo vyučovat od září roku 2008. Více informací o současném stavu reformy školství však portál neposkytuje a o průřezových tématech je tu také pouze zmínka. Počítá se však s tím, že jim bude v kurikulu i nadále poskytnut prostor (About 5–14 curriculum 2007, The Structure and Balance 2000).

Cenný je i pohled nedaleko za hranice České republiky, na Slovensko a do Maďarska. Na poli slovenské reformy školství se v roce 2008 udály velké změny. V květnu zde byl schválen nový školský zákon, v červnu pak státní vzdělávací programy a k nim i vzory a metodické materiály pro vytvoření školních vzdělávacích programů. Podle nich byla hned od září 2008 zahájena výuka v prvních a pátých třídách

základní školy a během školního roku 2008/2009 mají školy čas dopracovat své ŠVP i pro ostatní ročníky. Na vytvoření ŠVP a jejich zavedení do výuky tak mají slovenské školy podstatně kratší čas než školy české. V teoretické rovině se na novém pojetí školní výuky pracovalo během několika předchozích let a v této době došlo mimo jiné i ke stanovení sedmi průřezových témat pro primární vzdělávání. Je jimi *Dopravní výchova, Osobnostní a sociální rozvoj, Environmentální výchova, Mediální výchova, Multikulturní výchova, Ochrana života a zdraví* a dále *Tvorba projektu a prezentační dovednosti* (Harmonogram reformy 2008; Hauser 2008).

V Maďarsku se na ustanovení průřezových témat pracuje již od roku 1995, kdy byly v rámci Národního rámcového kurikula (NAT) formulovány tzv. společné požadavky (közös követelmények). Maďarské školy již na konci 90. let vypracovávaly své školní vzdělávací programy, které po roce 2000 přizpůsobovaly zveřejněnému rámcovému kurikulu. Na úrovni předmětů byly nově zavedeny oblasti Člověk a společnost, Občanská výchova a ekonomika, Informační technologie, Filmová a mediální výchova. Roku 2003 se pak rozšířením původních společných požadavků ustálilo osm tzv. zdůrazněných rozvojových úkolů (kiemelt fejlesztési feladatok), fungujících na bázi průřezových témat: *Sebepoznání a sebepojetí, Znalost vlasti a národa, Rozvoj evropského povědomí – univerzální kultura, Výchova k demokracii a aktivnímu občanství, Ekonomická výchova, Environmentální výchova, Učení učit se, Fyzické a duševní zdraví a Příprava na život v dospělosti* (A nemzeti alaptanterv 2007; Nagy 2004).

Přestože nelze dělat žádné zásadní závěry na základě předestřených průřezových témat šesti evropských zemí, k určitému zobecnění se přesto můžeme uchýlit. V tabulce 1 (s. 48) lze vyzorovat dvě oblasti, které jsou ve formě průřezových témat voleny téměř u všech či dokonce u všech zmíněných zemí. Jsou jimi Mediální výchova, Výchova ke zdraví a Vzdělávání pro práci, v některých případech formulované přímo jako Podnikání. Zdá se tedy, že vybavit občany základní mediální gramotností, pomoci jim nalézt zdravý životní styl a zvýšit možnosti jejich uplatnění na pracovním trhu (jak je to formulováno i ve zmíněné Lisabonské strategii) je akcentováno jako skutečně důležitá součást soudobého vzdělávání. Podobně si vede i oblast Osobnostně sociální

rozvoj, která je sice jako průřezové téma zařazena jen ve čtyřech případech, nicméně v kurikulu Anglie i Severního Irska ji najdeme jako samostatný vyučovací předmět.

Za povšimnutí dále stojí například skutečnost, že Maďarsko a Skotsko nezařadilo jinde uváděnou Multikulturní výchovu, ale naopak kladou v průřezových tématech důraz na vlastní tradici a kulturu národní. Přemýšlet je dále možné i o významu zařazení Prezentačních dovedností či Dopravní výchovy, jako je tomu na Slovensku a ve Finsku.

Tabulka 1. Průřezová témata v kurikulech evropských zemí

Průřezová témata	Finsko	Maďar-sko	Severní Irsko	Skotsko	Anglie	Sloven-sko
Osobnostní rozvoj	x	x		x		x
Globální (evropská) dimenze		x			x	
Multikulturní výchova	x		x		x	x
Mediální výchova	x	x	x	x	x	x
Aktivní občanství	x			x	x	
Environmentální výchova	x	x				x
Podnikání/Vzdělávání pro práci	x	x	x	x	x	
Výchova ke zdraví	x	x		x	x	x
Dopravní výchova	x					x
Technologie	x		x	x	x	
Národní tradice a kultura		x	x	x		
Schopnost učit se		x				
Prezentační dovednosti						x
Kreativita a kritické myšlení					x	
Ekonomické povědomí			x			

3.2 Průřezová témata v českém kontextu

Již dříve v této kapitole bylo zmíněno, že konečný výběr průřezových témat do kurikula konkrétní země musí vycházet nejen z celospolečensky vnímaných potřeb dnešního světa, ale i odpovídat specifickým požadavkům jednotlivých zemí a tradici jejich výchovného systému, na základě jehož analýzy je možné formulovat, jaké změny dané školství nejvíce potřebuje. I v českém prostředí tedy jednotlivé oblasti, které jsou dnes zařazeny do systému vzdělávání jako průřezová témata, procházely určitým vývojem a jejich počet a obsah se během něj konkretizoval a ustaloval. Podle výpovědi PhDr. Markéty Pastorové z Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP, 31. 10. 2008) se

průřezová témata vyvíjela současně s pracemi na Rámcových vzdělávacích programech a vznikala v průběhu různých odborných jednání, během kterých mimo jiné došlo k analyzování zahraničních kurikulí a vyjádření nejrůznějších expertních a externích skupin. Zároveň se vycházelo z do té doby platných vzdělávacích programů a hledaly se v nich určité progresivní tendence – formulováním aktuálního obsahu vzdělávání nemělo dojít k přerušení kontinuity českého školství a při hledání optimálních cest bylo třeba respektovat i praxi a zkušenosti učitelů. Výsledná šestice témat pro základní vzdělávání je tedy výsledkem složitého procesu, který zároveň nemá být považován za definitivní. VÚP počítá s pětiletým cyklem inovování kurikula a je tedy možné, že v budoucnosti dojde i k proměně průřezových témat, ať už aktualizací jejich obsahu, či dokonce přehodnocením jejich výběru.

Vytvoření systému průřezových témat a definování jejich obsahu bylo však teprve prvním krokem vedoucím k jejich začlenění do vzdělávacího systému. V další fázi s nimi v rámci projektu Pilot Z pracovalo 16 základních (tzv. pilotních) škol, které se je měly pokusit zahrnout do svých ŠVP a spolu s ostatními požadavky RVP ZV je ověřit ve výuce. Zde je nutno zdůraznit, že průřezová témata představují jen malou část nového či aktualizovaného obsahu základního vzdělávání a nelze tedy předpokládat, že by na ně školy zaměřovaly hlavní pozornost při vytváření a ověřování svých ŠVP. Tento proces byl ale z hlediska průřezových témat zásadní už pro samotné ujištění, zda si učitelé dovedou s předloženými tématy poradit a vůbec je nějakým způsobem uchopit. Z analýz zkušeností pilotních škol s průřezovými tématy, které byly postupně zveřejňovány na portálu www.rvp.cz, vyplývá, že všechna průřezová témata je možno do ŠVP zahrnout a že je v silách školy postupně se s nimi učit pracovat (Pastorová 2008c). Abychom se této problematice mohli dále podrobněji věnovat, je třeba se s jednotlivými průřezovými tématy, jejich ukotvením v RVP ZV a doporučeným zařazením v ŠVP blíže seznámit.

3.3 Charakteristika průřezových témat pro základní vzdělávání

Průřezová témata jsou RVP ZV vymezena jako povinná součást základního vzdělávání. Každé z nich je děleno na několik tematických okruhů, jenž jsou dále rozpracovány do nabídky témat, které školy mohou, ale nemusí využít. Školy musí v průběhu prvního i druhého stupně alespoň jednou zařadit každé ze šesti průřezových témat, v průběhu celé základní školy pak musí postupně uvést všechny tematické okruhy. Mohou si však samy zvolit, ve kterém ročníku bude který tematický okruh konkrétně zastoupen a jakým způsobem dojde k jeho zpracování. Školy mají na výběr ze tří základních možností zařazení průřezových témat, které mohou vzájemně kombinovat. Je jimi integrace do obsahů jednotlivých vyučovacích předmětů, jejich realizace formou samostatných předmětů a nebo jejich zařazení v rámci projektů, exkurzí, seminářů atd. Důležité je, aby při zařazování průřezových témat nebyl opomenut jejich formativní charakter; nejde u nich ani tak o to, jaké znalosti a dovednosti si žáci osvojí, ale převážně o postoje a hodnoty, které v oblasti průřezového tématu získají. Předpokládá se tedy, že smysl průřezových témat bude naplněn jen v případě, že dojde k jejich propojení s obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů a dále i s ostatními činnostmi, které se ve škole realizují (RVP ZV 2005; Manuál 2005).

Jednotlivé možnosti začlenění průřezových témat mají své výhody i nevýhody a je na každé škole, aby je vyhodnotila a vybrala si pro sebe tu nejvhodnější. Asi největším hrozícím nebezpečím je pouhé formální začlenění tématu, bez kýženého formativního přesahu. Za multikulturní výchovu ještě nemusí být považována korespondence žáků s vrstevníky ze zahraničí, pokud ji nevyužijeme k rozvoji vnímání rozmanitosti jednotlivých kultur a respektování odlišností. Vytváření samostatných předmětů pro jednotlivá průřezová témata zase může přinést komplikace při stanovování očekávaných výstupů (ty totiž pro jednotlivá průřezová témata v RVP stanoveny nejsou, samostatný předmět by je však vyžadoval) či u výběru vhodných a dostatečně způsobilých pedagogů. Jakékoliv začlenění průřezového tématu pak také může ztratit smysl, jestliže se jeho principy neodrazí v celkovém klimatu školy. Bavit se

s žáky o nutnosti recyklace ve škole, která sama odpad netřídí, či vést žáky k uznávání demokratických hodnot, když nemají žádné možnosti účastnit se spolurozhodování o záležitostech, které se jich bezprostředně týkají, s největší pravděpodobností nepovede k úspěchu (Metodika 2006; Pastorová 2008b).

V následujících podkapitolách se postupně seznámíme s jednotlivými průřezovými tématy. Pozornost zaměříme jednak na jejich charakteristiku a dělení podle RVP ZV, doplníme ji ale i o některá metodická doporučení VÚP a kromě Osobnostní a sociální výchovy, u které zatím nebyl podobný výstup představen, se u všech ostatních průřezových témat blíže podíváme i na závěry plynoucí ze studie *Průřezová témata ve školním vzdělávacím programu – zkušenosti z pilotních škol* (Pastorová 2008).

3.3.1 Osobnostní a sociální výchova (OSV)

Toto průřezové téma se orientuje na pomoc jednotlivým žákům v poznání sebe sama a na základě získaného sebepoznání je má směřovat k „životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu. Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti.“ (RVP ZV 2005, s. 91). OSV dále slouží k získání a rozvoji komunikačních, sociálních a studijních dovedností a uvědomování si s nimi souvisejících hodnot.

Konkrétně se toto průřezové téma dělí do tří částí, ze kterých jsou dále odvozeny jednotlivé tématické okruhy, důležité životní dovednosti. Těmito částmi jsou a) osobnostní rozvoj: *Rozvoj schopností poznávání, Sebepoznání a sebepojetí, Seberegulace a sebeorganizace, Psychohygienu, Kreativita*, b) sociální rozvoj: *Poznávání lidí, Mezilidské vztahy, Komunikace, Kooperace a kompetice* a c) morální rozvoj: *Řešení problémů a rozhodovací dovednosti a Hodnoty, postoje, praktická etika*. RVP ZV dále ke každému tématickému okruhu nabízí několik konkrétních témat, ze kterých už si učitelé vybírají jen ta, která jsou v té či oné třídě aktuální. Pro všechna však platí, že by měla být realizována prakticky, formou her, modelových situací či diskusí (RVP ZV 2005).

Při výuce OSV není důležité jen to, aby byla prováděna prakticky, ale aby zkušenost získaná z nejrůznějších aktivit byla s žáky také kvalitně reflektována. Nezáleží tedy až tak na tom, jestli se žákům při společném úkolu podaří či nepodaří spolupracovat. Důležité je, zda je učitel dokáže přivést k přemýšlení o tom, proč daného výsledku dosáhli a dal jim příležitost získanou zkušenost dále uplatnit. OSV je i poměrně náročná na osobnost samotného učitele. Člověk, který neumí naslouchat, nebude mít velký úspěch při vysvětlování, že naslouchání jeden druhému je důležité. Zároveň by OSV neměli vyučovat pedagogové, kteří se nedokáží odpoutat od vlastního pohledu na věc a mají tendenci předkládat žákům „správná“ řešení. OSV (ani žádné jiné průřezové téma) nemá být o vnucování životní filosofie učitele (Valenta 2007).

3.3.2 Výchova demokratického občana (VDO)

Hlavním cílem Výchovy demokratického občana je vybavit žáky základní občanskou gramotností, k čemuž má docházet především rozvojem kritického myšlení a hodnot jako jsou spravedlnost, tolerance a odpovědnost. Tato gramotnost má žákovi umožnit „konstruktivně řešit problémy se zachováním své lidské důstojnosti, respektem k druhým, ohledem na zájem celku, s vědomím svých práv a povinností, svobod a odpovědností, s uplatňováním zásad slušné komunikace a demokratických způsobů řešení.“ (RVP ZV 2005, s. 84) Průřezové téma by mělo co nejvíce vycházet z reálných životních situací, které žák může porovnat s vlastní zkušeností. Nejvíce se nabízí poskytnout žákům demokratické zkušenosti v rámci života školy a třídy, ze vzdělávacích oblastí je pak VDO nejbližší oblast Člověk a společnost, na prvním stupni základní školy pak Člověk a jeho svět. Průřezové téma se dále dělí na čtyři tematické okruhy: *Občanská společnost a škola*, *Občan, občanská společnost a stát*, *Formy participace občanů v politickém životě* a *Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování*. (RVP ZV 2005).

Z analýzy ŠVP pilotních škol vyplývá, že školy si často nemusí být příliš vědomy skutečnosti, že VDO úzce souvisí s celkovým klimatem školy a fungováním školní demokracie. Spíše než školní parlament apod. tedy v ŠVP zmiňují integraci tematických okruhů VDO do jednotlivých předmětů, nejčastěji společenskovedních, či

využívání různých projektů. Nesnáze často působí snaha zařadit VDO i do jiných než společenskovedních předmětů, v řadě případů pak výstupy neodpovídají formativním požadavkům průřezového tématu, ale zůstávají jen na čistě formální rovině (např. malování české vlajky v hodině výtvarné výchovy zpravidla nemá žádný demokratický přesah). Ze ŠVP pilotních škol bylo i velmi těžké rozpoznat, jaké konkrétní náměty školy při výuce využívají a jako zásadní se tedy v analýze jevilo dodat učitelům kvalitní metodické materiály, které by učitelům s výběrem vhodných námětů pomohly (Horská 2008).

3.3.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS)

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech přináší do výuky evropskou a globální dimenzi v nejrůznějších podobách. Její součástí je jak rozvíjení mezinárodního porozumění a respektování specifik jiných národů, výchova k zodpovědnosti za naše činy v globálním měřítku, tak i rozvoj kompetencí nutných pro orientaci v evropském prostředí a uplatnění na evropském pracovním trhu. VMEGS pracuje s pojmem „evropanství“, zabývá se kořeny evropské kultury, hodnot a spolupráce. Žáci během ní mají dostat prostor pochopit význam evropské integrace, nutnost i obtížnost hledání nadnárodního konsenzu nebo si uvědomovat a naučit se překonávat kulturní stereotypy. K tomu jí slouží tři tématické okruhy: *Evropa a svět nás zajímá*, *Objevujeme Evropu a svět* a *Jsmo Evropané* (RVP ZV 2005, Walterová 2005).

O zařazení VMEGS u pilotních škol toho na základě materiálu VÚP nevíme mnoho. Školy průřezové téma nejčastěji integrovaly do jednotlivých předmětů, zejména do vzdělávacích oblastí Člověk a společnost a Jazyková komunikace. Ani u tohoto průřezového tématu se ve většině případů nedalo poznat, jakou konkrétní formou jej školy realizují, například ZŠ Ostrava-Zábřeh jej však zpracovala včetně očekávaných výstupů. Na prvním stupni se tato škola zaměřila například na rodinné příběhy a zážitky z Evropy, život dětí v jiných zemích, každodenní kontakt s cizinci v podobě sousedů apod. nebo na seznámení s lidovou slovesností a odlišnou hudební tradicí různých zemí (Boněk 2008).

3.3.4 Multikulturní výchova (MKV)

Multikulturní výchova je svým zaměřením na rozvoj poznání vlastní i odlišné kultury a budování respektu k odlišnostem a smyslu pro spravedlnost dalším z průřezových témat, které by se mělo odrážet nejen v jednotlivých vzdělávacích oblastech, ale i v celkovém životě školy. Ta „jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit.“ (RVP ZV 2005, s. 88) Na prvním stupni poskytuje nejvíce možností uplatnění v oblastech Jazyková komunikace a Člověk a jeho svět, nabízí se i její protínání s dalšími průřezovými tématy, zejména pak Osobnostní a sociální výchovou a Výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Výrazně se dotýká i problematiky lidských práv a soudržnosti různých skupin. V RVP ZV je MKV dále členěna na tématické okruhy *Kulturní difference*, *Lidské vztahy*, *Etnický původ*, *Multikulturalita* a *Princip sociálního smíru a solidarity* (RVP ZV 2005; Buryánek 2006).

MKV je jedno z průřezových témat, které pilotní školy kromě integrace často zařazovaly i ve formě celoškolních projektů. Nejčastěji se školy věnují tématickým okruhům Kulturní difference, Lidské vztahy a Etnický původ, zřejmě z důvodu, že je k nim dostupné velké množství metodických materiálů a školy si s jejich zpracováním vědí více rady. Školy dále toto průřezové téma často zmiňují v souvislosti s potřebou vytvářet klima školy, ve kterém se žáci cítí rovnoprávně. Analýza zmiňuje i fakt, že výsledný efekt MKV hodně záleží především na jednotlivých učitelích a jejich schopnostech téma zprostředkovat žákům a vysvětlit jim jeho důležitost v dnešním světě (Rokosová 2008).

3.3.5 Environmentální výchova (ENV)

Environmentální výchova se zaměřuje na vedení žáků k přemýšlení o dopadu lidského života na životní prostředí, přijetí hodnot vedoucích ke snaze o trvale udržitelný rozvoj a zejména pak k jejich aktivnímu přístupu k ochraně přírody

a životního prostředí. Jednotlivé vzdělávací oblasti tématu umožňují budovat rozdílné přesahy: Člověk a jeho svět se nejvíce dotýká každodenního života žáků a k ENV přistupuje zejména na základě jejich vlastních zkušeností. Člověk a příroda je blíže vědeckému pohledu a snaží se spíše o pochopení objektivních souvislostí jednotlivých přírodních procesů, Umění a kultura dává prostor ke vnímání estetiky životního prostředí atd. Důležité je, aby žáci v ENV nezískali jen teoretické znalosti o tom, jak mají přírodu chránit, ale aktivně se zapojili do řešení problémů, nejrůznějších diskusí, experimentů, nahlédli téma z co nejvíce pohledů a na jejich základě si ujasnili vlastní postoje (RVP ZV 2005; Janoušková 2005).

ENV je členěna do čtyř tématických okruhů: *Ekosystémy, Základní podmínky života, Lidské aktivity a problémy životního prostředí a Vztah člověka k prostředí*. Z jejího zpracování pilotními školami vyplývá, že se ENV ve školních kurikulech objevuje jak na úrovni celé školy, tak na úrovni jednotlivých předmětů. Školy ji často deklarují jako součást svých výchovných a vzdělávacích strategií a na celoškolské úrovni ji pak zařazují ve formě různých projektů, spoluprací s neziskovými organizacemi nebo samotným ekologickým chováním školy. Na druhém stupni byla ENV několikrát zařazena jako samostatný vyučovací předmět, na úrovni primární školy je toto průřezové téma nejčastěji integrováno. Prostor pro integraci poskytují zejména vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a Člověk a příroda, ve kterých k ní také povětšinou úspěšně dochází. U ostatních oblastí se naopak často stává, že jde o zařazení čistě formální, nenaplňující smysl průřezového tématu. I v tomto případě se tedy zdá, že by bylo vhodné pomoci učitelům vhodnou metodickou podporou, která jim pomůže najít další vhodná zařazení ENV do výuky (RVP ZV 2005; Janoušková 2008).

3.3.6 Mediální výchova

Mediální výchova by měla žáky vést ke schopnosti kriticky vyhodnocovat a dále uplatňovat informace, které se k nim dostávají prostřednictvím médií. Měli by být schopni rozpoznat jejich záměr, ověřit si správnost předávaných informací a v neposlední řadě i sami vybírat z palety různých médií a využívat je pro vlastní potřeby. K tomu potřebují pochopit, jak jednotlivé mediální produkty a v obecném pohledu i mediální organizace fungují a jakou roli mají v každodenním životě dnešní

společnosti. Slouží jim k tomu sedm tématických okruhů, které jsou dále děleny na dvě podskupiny. Tématickými okruhy receptivních činností jsou *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení*, *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality*, *Stavba mediálních sdělení*, *Vnímání autora mediálních sdělení* a *Fungování a vliv médií ve společnosti*. Do tématických okruhů produktivních činností pak patří *Tvorba mediálního sdělení* a *Práce v realizačním týmu*.

U pilotních škol se v případě MV objevilo široké spektrum jeho zařazení. Některé z nich spolupracují s regionálním tiskem nebo kabelovou televizí, na školách dále často funguje školní časopis a v jednom případě dokonce i redakce televizního a radiového vysílání. Tato média pak mohou posloužit i k propagaci činnosti školy na veřejnosti. Předpokládá se, že pokud si žáci sami projdou procesem tvorby mediálního sdělení, lépe pochopí jeho podstatu i vliv na jeho příjemce. Je však samozřejmě důležité, aby nezůstalo jen u samotné tvorby, ale došlo i na její využití při budování postojů žáků (RVP ZV 2005; Jiráček 2006).

Ve výuce je MV nejčastěji integrována a to převážně do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Pilotní školy dále za MV považují i práci s médii v ostatních předmětech za účelem získání informací. Forma projektu (nebo oborového dne) bývá většinou využívána jako doplňková, i když ve dvou případech školy MV neintegrovaly, ale naopak ji zařadily pouze v podobě projektu a nepovinného předmětu. Dále se vyskytlo i využití MV v rámci ranních kruhů. Z textu *Mediální výchova – ukázka zpracování* dále vyplývá, že potenciální problémy by mohlo činit správné pochopení tématického okruhu Práce v realizačním týmu. Je důležité si uvědomit, že se nemá jednat o jakoukoliv spolupráci ve skupinách, ale pouze o takovou spolupráci, která povede k vytvoření mediálního produktu (Pastorová 2008b).

3.4 Hodnocení průřezových témat

Velká otázka, která je s průřezovými tématy spojena, je jejich hodnocení. Jednak proto, že u nich RVP ZV nevymezuje očekávané výstupy a pro školy je tudíž složitější si určit, co vlastně mají hodnotit, druhým problémem je skutečnost, že na rozdíl od jednotlivých vzdělávacích oborů se průřezová témata tolik nesoustředí na získávání

vědomostí a dovedností jako spíše na utváření postojů a osvojování si určitých hodnot. To se nejen podstatně hůře ověřuje, ale chceme-li žáky prostřednictvím průřezových témat především formovat, je nežádoucí, abychom je v zájmu o téma demotivovali případným negativním hodnocením. Pastorová (2008a) ve svém článku *Hodnocení průřezových témat* zdůrazňuje nutnost přistupovat k problému s rozmyslem a nesnažit se jej za každou cenu vyřešit okamžitě, ale až na základě vlastních zkušeností učitele. Nejprve je potřeba, aby učitel dobře pochopil smysl konceptu průřezových témat, zjistil, jaký vztah k nim sám zaujímá, jak se v nich orientuje a snažil se nahlédnout je co možná nejobjektivněji. Pokud se mu toto podaří, a správně uchopí průřezová témata ve své praxi, jistě se mu podaří nalézt i vhodný způsob, jak je hodnotit (Pastorová 2008a).

Jako důležité při hodnocení průřezových témat se v tuto chvíli jeví několik bodů:

- Žáky bychom neměli hodnotit za to, jaké postoje zastávají, ale podle způsobu, kterým je dokáží sdělit a obhájit.
- Učitelé se proto musí naučit poskytovat prostor k diskusím, umět žákům pokládat vhodné otázky a zajistit bezpečné prostředí pro výměnu názorů.
- Integrujeme-li průřezové téma do konkrétní vzdělávací oblasti, měli bychom je brát v úvahu i při hodnocení žákových výstupů, ve vztahu ke klíčovým kompetencím. Nemělo by však dojít ani k odrazení žáka od zájmu o průřezové téma, ani k přecenění výstupů průřezového tématu za účelem zmírnění kritérií hodnocení daného předmětu.
- Kritéria hodnocení je nutno nastavit tak, „aby byl maximálně zohledněn individuální potenciál žáka – jeho osobní pokrok, zájem nejen o průřezové téma, ale také o vše, co se kolem nás děje. Schopnost aplikovat poznatky při konkrétní činnosti a uplatnit je v běžné životní praxi.“ (Pastorová 2008a)

Hodnocení průřezových témat je zcela jistě téma, které si postupně, jak se učitelé budou učit s průřezovými tématy pracovat, zaslouží více a více pozornosti. Bylo by vhodné, kdyby učitelé dokázali komunikovat o způsobech, kterými k hodnocení přistupují, přehodnocovat je a případně i poskytnout své dobré zkušenosti širší pedagogické veřejnosti. Zde se do budoucna určitě nabízí prostor pro zanalyzování

stavu hodnocení průřezových témat na školách a vytvoření vhodných metodických materiálů, které učitelům k jejich kvalitnímu hodnocení dopomohou.

3.5 Shrnutí

Z jednotlivých částí této kapitoly vyplývá, že zařazení průřezových témat do českého kurikula má své opodstatnění, vycházející z mezinárodního kontextu i aktuálních potřeb českého školství a České republiky vůbec. Jelikož však jde o značnou inovaci kurikula a navíc jen jeden z výsledků dosavadní kurikulární reformy, kterému se musí přizpůsobit každodenní učitelská praxe, nemůžeme očekávat, že si s ní školy během krátkého období dokonale poradí. V tuto chvíli je důležité, aby školská praxe dokázala průřezová témata přijmout a, stejně jako jednotlivé pilotní školy, si k nim i přes samozřejmé nedostatky v jejich uchopení vybudovala kladný postoj a hledala cesty, jak s nimi pracovat. Nakolik zdařile byla průřezová témata vymezena a zda se je povedlo přivést od teorie k praxi se neprojeví dříve, než první generace dětí projde jejich výukou od první do deváté třídy, jak je definováno období, během kterého by se žáci měli seznámit se všemi tématickými oblastmi všech průřezových kompetencí základního vzdělávání. Může se to zdát jako příliš dlouhá doba čekání na vypovídající výsledky. V této práci je však již na několika místech zmíněno, že cíle, které si české vzdělávání vytyčilo, není možno naplnit jinak, než v průběhu jeho postupné transformace, trvající spíše dobu několika generací, nežli pár let. Rozhodně to však neznamená, že máme v nejistotě nad tím, zda jsme zvolili efektivní postup, ustrnout v současném bodě a čekat na posvěcení prvních výsledků. Ty budou dobré jen za předpokladu, že budeme každodenně usilovat o posun kupředu, ať už se to týká průřezových témat, nebo ostatních oblastí vzdělávání. Konkrétně u průřezových témat to tedy znamená, že se o ně učitelé musí skutečně zajímat, dále se vzdělávat a nepřestávat hledat smysluplné cesty, jak témata dětem předkládat. K tomu bude zapotřebí značná dávka trpělivosti a odhodlání, protože velkých výsledků lze dosáhnout jen malými kroky.

II. Empirická část

4. Průřezová témata RVP v kurikulu primární školy – Charakteristika výzkumného šetření

4.1 Cíl a obsah výzkumného šetření

Předmět diplomové práce Průřezová témata RVP v kurikulu primární školy již ze své podstaty napovídá, že stejně jako tomu bylo u teoretické části, tak i empirická část textu bude zaměřena na problematiku průřezových témat v poměrně obecné rovině, bez většího důrazu na jednotlivá témata. Průřezová témata jako systematický komplex okruhů, které mají sloužit hlavně k formování postojových a hodnotových orientací žáků, jsou v této podobě velmi novým prvkem českého vzdělávání a jejich realizace v praxi jednotlivých škol je teprve v počátcích. Dosud není možné hodnotit jejich dopady na úroveň vzdělání žáků, k tomu bude zapotřebí počkat přinejmenším do doby, než první ročníky projdou celým základním vzděláním podle nově nastolených pravidel. V dnešní době je spíše třeba průběžně reflektovat postupy a potřeby škol a jejich učitelů a zasazovat se o hledání cest k úspěšnému začlenění průřezových témat do výuky. Hlavním cílem empirické části této práce je proto nastínit situaci průřezových témat na prvním stupni základních škol a na základě analýzy získaných dat navrhnout konkrétní oblasti, na které by bylo třeba zaměřit pozornost škol, státu i dalších podpůrných institucí ve snaze naplnit cíle průřezových témat RVP ZV a potažmo i celé vzdělávací politiky České republiky.

Výzkumné šetření má být jakousi orientační sondou, která se pokusí nahlédnout na problematiku průřezových témat z více úhlů a poskytnout podněty pro další práci s nimi. Jeho dílčí cíle jsou zaměřeny zejména na analýzu stavu, ve kterém se průřezová témata nacházejí na prvním stupni základní školy, konkrétně je to tedy:

- 1) na základě analýzy ŠVP vybraných škol zmapovat, jakým způsobem a v jaké míře jsou průřezová témata zařazena do vzdělávacího obsahu prvního stupně ZŠ
- 2) z výpovědí učitelů prvního stupně ZŠ zjistit, nakolik se cítí připraveni na výuku průřezových témat, jaký vztah k nim osobně zaujímají, do jaké míry již s nimi

mají zkušenost a jaké problémy jim v souvislosti s průřezovými tématy nejčastěji vyvstávají

- 3) porovnat analýzu ŠVP s výpověďmi učitelů a navrhnout, kterým průřezovým tématům by bylo vhodné věnovat více pozornosti po metodické stránce
- 4) zhodnotit, nakolik metody zvolené pro získání potřebných dat odpovídají obecnému cíli empirické části diplomové práce a navrhnout případná lepší řešení

4.2 Metody výzkumného šetření

K naplnění vytyčených cílů bylo uskutečněno výzkumné šetření skládající se z několika vzájemně provázaných kroků. Prvním z nich byla analýza školních vzdělávacích programů zvolených základních škol, zaměřená na prozkoumání deklarovaného zařazení a uplatnění průřezových témat na prvním stupni ZŠ. Navázal na ni sběr dat od vybraných učitelů, kteří byli podrobeni písemným a někteří dále i doplňujícím ústním otázkám, ve snaze získat od nich osobnější výpovědi a porovnat tak teorii deklarovanou ŠVP se školní realitou. K celému výzkumu je přistupováno z kvalitativního hlediska, se zaměřením na popis a interpretaci zjištěných jevů ve snaze poskytnout komplexní představu o zkoumaném problému. Ve vhodných situacích došlo i k využití některých kvantitativních metod, zejména s cílem postihnout určité tendence vyplývající z šetření, nicméně z hlediska velikosti výzkumného vzorku nelze tyto tendence pokládat za obecně platné a mají tak spíše doplňovat představu vyplývající z kvalitativních částí výzkumu či naopak poskytovat náměty pro další kvalitativní šetření. Celkový kvalitativní charakter šetření pak dokládá i fakt, že k vytváření plánu výzkumu, volbě vhodných metod i jednotlivých výzkumných otázek docházelo v průběhu samotného procesu zkoumání, který se tím přizpůsoboval aktuálně vzniklým potřebám a poznatkům, jež vyplynuly z předchozích kroků. Jednotlivé metody šetření a motivace, které vedly k jejich výběru, si nyní představme:

4.2.1 Analýza dokumentů

Jak uvádí Hendl (1997), analýza dokumentů spadá do oblasti kvalitativně-interpretativní analýzy. Tato analýza je vhodná pro jakékoliv druhy dokumentů, vedle textů takto můžeme hodnotit např. filmy, stavby či umělecké předměty, pro svou povahu bývá nejčastěji využívána u historických věd. Hodnota dokumentu je určována podle jeho typu, vnějších a vnitřních znaků, záměru (intencionalitě), původu a blízkosti k předmětu šetření. Jelikož se jedná o šetření kvalitativní, jeho snahou není co nej přesněji popsat obecně platné situace, ale soustředí se zejména na „porozumění jevům, které zkoumá“. (Hendl 1997, s. 12) Má holistický a popisný charakter, pracuje se zaměřeným výběrem s využitím tzv. „měkkých“ metod (na rozdíl od „tvrdých“ metod kvalitativních, pozitivistických). V případě analýzy dokumentu je typickým znakem procesu interpretace „intenzivní, osobní zpracování dokumentu, který se hodnotí a interpretuje v jeho úplnosti a jedinečnosti. Kromě toho lze použít i některé z kvalitativních metod obsahové analýzy.“ (Hendl 1997, s. 52)

Chceme-li zjišťovat, jaké místo zaujala průřezová témata v kurikulu české primární školy, analýza školních vzdělávacích programů se nabízí jako jedna z nejlepších možností. Jedná se o jediné oficiální dokumenty, které mohou v současné době poskytovat informace jak o přístupu, které školy k průřezovým tématům zaujaly, tak i o konkrétních způsobech, kterými je zařadily do svého kurikula. Jak již bylo zmíněno v předchozích částech, na rozdíl od školní praxe, která je z hlediska průřezových témat teprve v počátcích, tyto teoretické dokumenty si již určitým vývojem prošly a lze na nich dokládat první úspěchy či nepochopení v pojetí tohoto nového prvku českého vzdělávání. Právě tento typ informací se s využitím metody analýza dokumentů pokusíme z jednotlivých ŠVP získat a interpretovat.

4.2.2 Dotazník

Dotazník je nejčastěji považován za metodu kvantitativního výzkumu, kde je využíván za účelem relativně rychlého získání dat od velkého počtu respondentů. Může působit jako snadná metoda zjišťování údajů, což se však někdy odráží v nedostatečné promyšlenosti jednotlivých otázek či neznalosti správných postupů jeho

vyhodnocování. Dotazník vyžaduje precizně zformulovaný cíl výzkumu a promyšlenou strukturu otázek, před jeho zadáním je doporučeno učinit tzv. předvýzkum, při kterém dojde k ověření na několika respondentech, zda jsou otázky vhodně položené. Nabízí se využít několik typů otázek, které bývají nejčastěji děleny podle stupně otevřenosti na uzavřené, otevřené, polouzavřené a škálované (Gavora 2000).

U této diplomové práce byla metoda dotazníku použita za účelem získat od okruhu autorce blízkých, nicméně ne vždy osobně dostupných, učitelů takové informace, které by umožnily vytvořit si představu o problematice výuky průřezových témat z pohledu pedagogů, vyvodit možné závěry týkající se jejich osobní připravenosti na zařazení průřezových témat a v neposlední řadě pak získat podněty pro další zkoumání v podobě hlubšího rozhovoru s některými z respondentů. Celkově tak i tato část výzkumu naplňuje spíše kvalitativní než kvantitativní požadavky.

4.2.3 Kvalitativní rozhovor

Za kvalitativní rozhovor bývá považován takový rozhovor, který umožňuje hlubší porozumění motivům a postojům respondentů, získání podrobných a poměrně osobních odpovědí na zadané otázky a pochopení souvislostí mezi nimi. Pokládáné otázky se většinou týkají názorů, pocitů, znalostí, zkušeností či chování respondentů, dále je doplňují otázky demografické, mající převážně identifikační charakter. Důležité je, aby kladené otázky byly otevřené, pokud možno neutrálně formulované a stimulující. Existuje několik typů kvalitativních rozhovorů, mimo jiné strukturovaný, polostandardizovaný či rozhovor pomocí návodu, neformální, etnografický či narativní rozhovor nebo může dojít i k rozhovoru skupinovému (Hendl 1997).

V případě této práce se jednalo o neformální rozhovory, které doplňovaly odpovědi získané z dotazníků a rozšiřovaly tak získanou představu o využívání průřezových témat na prvním stupni základní školy o osobní výpovědi několika učitelů.

5. Analýza školních vzdělávacích programů vybraných základních škol

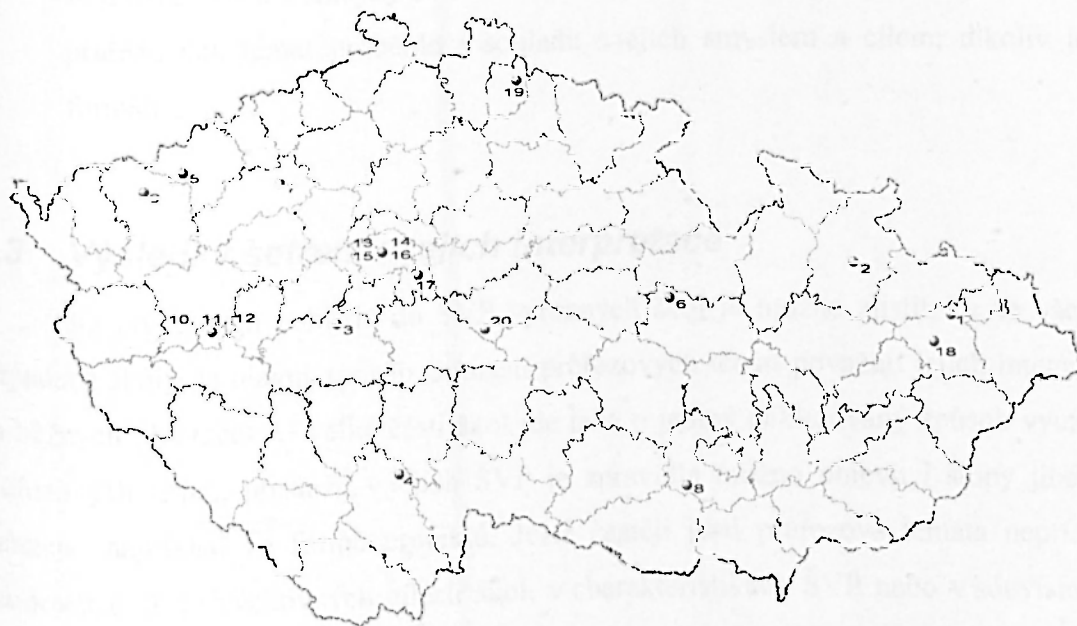
V následujících kapitolách si postupně uvedeme jednotlivé části výzkumného šetření. U každé použité metody bude blíže představen výzkumný vzorek, vneseny jednotlivé výzkumné otázky a především pak prezentována zjištění daného šetření. Po představení všech dílčích částí bude následovat kapitola podávající celkový přehled výsledků včetně zhodnocení, zda se podařilo naplnit cíle empirické části práce. Nejprve se tedy podívejme na podrobnosti týkající se analýzy školních vzdělávacích programů.

5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Hlavním zřetelem při výběru výzkumného vzorku pro analýzu ŠVP bylo získat dostatečné množství dokumentů, na jejichž základě bude možné posoudit, jakým způsobem si školy poradily se začleněním průřezových témat do svých vzdělávacích programů. Jako zdroj k získání jednotlivých ŠVP byl použit internet, konkrétně odkazy z webových stránek <http://www.firmy.cz/institute-a-urady/vzdelavaci-institute/zakladni-skoly/>. Postupným procházením jednotlivých odkazů (při současné snaze vybírat školy z různých krajů i velikosti obcí) a prohledáváním webových stránek škol se na celkově navštívených 104 webech podařilo najít 29 ŠVP, které poskytovaly dostatečné množství informací o zařazení průřezových témat. Ostatní školy buď své vzdělávací programy na webu vůbec nezveřejnily či dokonce ani nezmiňovaly jejich existenci (u zanedbatelného množství z těchto škol bylo uvedeno, že si lze ŠVP vyžádat k nahlédnutí přímo ve škole), nebo byl ŠVP často k dispozici jen v podobě stručného několikastránkového dokumentu, který nesplňoval základní požadavky dokumentu tak, jak je charakterizoval RVP ZV, a pro zamýšlenou analýzu tudíž neposkytoval dostatek relevantních podkladů.

Z 29 získaných ŠVP bylo podrobné analýze postupně podrobeno 20 dokumentů. Při dosažení tohoto počtu již bylo nashromážděno velké množství dat, která se zdála poskytovat poměrně vyčerpávající představu o možnostech zařazení průřezových témat v ŠVP a vzorek byl tudíž shledán dostatečným. Seznam zvolených škol společně s ilustrační mapkou jejich polohy v rámci České republiky následuje:

- | | |
|---|----------------------------|
| 1) ZŠ a MŠ Komenského, Bílovec | 11) 17. ZŠ a MŠ Plzeň |
| 2) ZŠ Jesenická, Bruntál | 12) 22. ZŠ Plzeň |
| 3) ZŠ Komenského nám., Dobříš | 13) ZŠ Brdičkova, Praha |
| 4) ZŠ a MŠ Dolní Bukovsko | 14) ZŠ Hostivař, Praha |
| 5) ZŠ Školní, Klášterec nad Ohří | 15) ZŠ Plamínkové, Praha |
| 6) ZŠ T.G.M., Litomyšl | 16) ZŠ Trávníčkova, Praha |
| 7) ZŠ J.A. Komenského, Louny | 17) 2. ZŠ Říčany |
| 8) Jubilejní ZŠ Masarykova a MŠ
Nové Bránice | 18) ZŠ Suchdol nad Odrou |
| 9) ZŠ Josefa Myslbeka a MŠ Ostrov | 19) ZŠ Sportovní, Tanvald |
| 10) 1. ZŠ Plzeň | 20) 1. ZŠ Zruč nad Sázavou |



Obr. 1 – Lokalizace vybraných škol
(Mapový podklad: Školní atlas České republiky, 1999)

5.2 Výzkumné otázky

Pro potřeby této části výzkumného šetření byly zformulovány následující výzkumné otázky:

- Jakým způsobem zařadily vybrané školy průřezová témata do plánu prvního stupně? (možnosti výběru: integrace / projekt / samostatný předmět / jiné)
- V jaké četnosti se jednotlivá průřezová témata, respektive jejich tematické okruhy, na prvním stupni vyskytují? Jsou všechna využívána stejnou měrou nebo je některé ponecháváno spíše na druhý stupeň ZŠ?
- Jak detailně rozpracovaly školy zařazení průřezových témat? Pracovaly pouze s tematickými okruhy, nebo i jednotlivými tématy? Objevují se v ŠVP i konkrétní výstupy průřezových témat?
- Je možné získat z analýzy ŠVP dostatek informací pro zhodnocení, zda zařazení průřezových témat proběhlo v souladu s jejich smyslem a cílem, nikoliv jen formálně?

5.3 Výsledky šetření a jejich interpretace

Již při letmém pohledu do ŠVP vybraných škol je možno zjistit, že ve všech případech školy za hlavní způsob zařazení průřezových témat považují jejich integraci do běžných předmětů. U velké části škol jde také o jediný deklarovaný způsob využití průřezových témat, přestože v jejich ŠVP je zpravidla možno objevit i stopy jiného zařazení, například ve formě projektů. Ještě častěji jsou průřezová témata nepřímo zmiňována již ve výchovných cílech škol, v charakteristikách ŠVP nebo v souvislosti s klíčovými kompetencemi, jen zřídka si však školy tento prostor pro využití průřezových témat uvědomují natolik, aby na něj ve svých ŠVP poukázaly. Přímo v kapitole Průřezová témata tak učinily jen školy v Bruntále, Klášterci nad Ohří a 17. ZŠ a MŠ Plzeň. V celém výzkumném vzorku nicméně neexistuje škola, která by již v úvodních kapitolách nepoukázala například na své ekologické zaměření, demokratické klima nebo důležitost vést žáky ke vzájemné toleranci či respektování jiných národností.

Takto nepřímo se ve většině zkoumaných ŠVP objevují všechna průřezová témata. Asi nejvíce bývá zastoupena ENV: některé školy zmiňují, že pro ni mají koordinátora, více než polovina škol určitým způsobem zdůrazňuje důležitost ochrany životního prostředí nebo ekologického chování obecně, v několika případech je zmíněn sběr papíru a třídění odpadu. Nejkonkrétnější ve svém popisu byla ZŠ Bruntál, která se na environmentální výchovu specializuje: „ENV není na naší škole samostatným předmětem, ale spíše filozofií prostupující celým životem školy. Všechny školní aktivity a celý provoz školy jsou v maximálně možné míře šetrné k životnímu prostředí. Žáky vychováváme nejen v hodinách během výuky a v kroužcích na 1. i 2. stupni, ale i vlastním ekologickým chováním (např. úsporné žárovky, spořiče vody, třídění odpadu, sběr hliníku, využívání recyklovaného papíru apod.) nebo důrazem na čistotu prostředí a okolí, exkurzemi, praktickými cvičeními v přírodě, vycházkami, pobytem na škole v přírodě apod.“ (ŠVP ZŠ Bruntál)

VDO se nejčastěji vyskytuje v deklaraci demokratické atmosféry školy, partnerských vztahů mezi učiteli a žáky, v důrazu na dodržování pravidel a vedení žáků k přijetí zodpovědnosti za své činy. U poloviny škol je zmínka o školním parlamentu, senátu či jiné formě umožňující participaci žáků na chodu školy, podrobnější informace o jeho fungování však nalezneme jen u školy z Bílovce, která do svého ŠVP zahrnula i popis fungování školního parlamentu včetně jeho stanov. Téměř polovina škol dále udává, že umožňuje žákům podílet se na vytváření neformálních třídních pravidel, ZŠ Říčany dává svým žákům i možnost připomínkovat školní řád.

Podobným způsobem bývají zahrnuta i zbylá průřezová témata. Pro orientaci uvedme několik konkrétních námětů, které se jich takto nepřímo dotýkají. Prvky OSV lze objevit ve zdůrazňování komunikačních dovedností, dobrých mezilidských vztahů, zdravého životního stylu, podpory seberozvoje či schopnosti řešit problémy. VMEGS se školy často dotýkají svou snahou připravit žáky na život v globálním společenství a uplatnění na evropském pracovním trhu, rozvojem klíčových kompetencí pro Evropu nebo využíváním zahraniční spolupráce. Školy učí žáky respektovat různé sociální skupiny a seznamují je s českými tradicemi i s kulturou jiných národů (MKV), za velmi důležitou bývá považována nutnost naučit žáky pracovat s různými zdroji informací (MV), na několika školách funguje školní časopis či spolupráce s regionálními médii.

V celkovém pohledu se tedy zdá, že ač většina škol nepřistupuje k formulování svých cílů a přístupů s vědomím přímé souvislosti s průřezovými tématy, popisované klima škol by mělo jejich účinky efektivně podporovat.

Další z možností zařazení průřezových témat, kterou však školy až na čtyři výjimky také nezmínily přímo v kapitole Průřezová témata, ale již v obecné charakteristice školy, jsou projekty. Většinou škol jsou projekty pojaty jako doplňující prostředek při realizaci průřezových témat, pouze ZŠ Zruč nad Sázavou oficiálně zařadila některá průřezová témata pouze ve formě projektů. Konkrétně se u této školy jedná o OSV, realizovanou na prvním stupni v projektu Den dětí, a ENV, která se promítla do projektu Den Země. (Na druhém stupni ve Zručí stejným způsobem řeší i MV, která se na prvním stupni nerealizuje vůbec.) Projekty jako takové do výuky nějakým způsobem zařazuje 14 ze zkoumaných 20 škol, přibližně ve třetině případů ale nejsou nijak blíže specifikované a nelze tedy určit, zda se vůbec týkají některého z průřezových témat. Téměř všechny školy, které byly v souvislosti s projekty konkrétnější, touto formou realizovaly témata ENV, nejčastěji při příležitosti Dne Země. Častěji jsou projekty využívány i u MKV a VMEGS, v několika případech i u OSV, zbylá průřezová témata se v této formě prakticky nevyskytují. Nejpodrobněji má své projekty včetně zařazení průřezových témat zpracované ZŠ Tanvald, která je uvádí rozepsané jako přílohu SVP.

Jelikož možnosti realizovat průřezová témata jako samostatné předměty žádná ze zkoumaných škol pro výuku na prvním stupni nevyužila, posledním, a jak již bylo zmíněno také nejfrekventovanějším způsobem jejich realizace je integrace do běžných předmětů. Pro názornější představu o tom, jaké tematické okruhy, v rámci kterých předmětů a ročníků a v jaké četnosti se na prvním stupni objevují můžeme nahlédnout do přílohy č. 1. Obsahuje tabulky, na jejichž základě si lze utvořit orientační představu o tom, která průřezová témata se na prvním stupni využívají více a která spíše minimálně, či do kterých předmětů a ročníků školy daný tematický okruh nejčastěji zařazují.

Nejvíce začleňují školy na první stupeň OSV. Nalezneme ji integrovanou do všech vyučovacích předmětů, rozdíly jsou však v zařazení jednotlivých tematických

okruhů. Rozvoj schopnosti poznávání obsahují převážně předměty vzdělávacího rázu, zatímco například kreativita se častěji vyskytuje u předmětů výchovných. O něco méně než v ostatních případech bývají na první stupeň zařazovány okruhy morálního rozvoje, zejména tématický okruh Hodnoty, postoje, praktická etika se častěji objevuje až u vyšších ročníků.

Poměrně četné zastoupení ve všech ročnících má i ENV, která se vyskytuje zejména ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, v přírodovědě a dále u některých výchov. Naopak zařazení MKV je hodně různorodé. Na první stupeň pronikly zejména tématické okruhy Kulturní difference a Lidské vztahy, které většinou určitým způsobem zasahují do více předmětů, Etnický původ a Multikulturalita se objevují podstatně méně a většinou až ve vyšších ročnících. Hlavně do vyšších ročníků se dostávají i průřezová témata VMEGS a VDO, v případě VDO se jen minimálně jedná o zařazení mimo vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Zdá se, že relativně nejméně pak na první stupeň bývá zařazována MV. I ta se většinou týká až starších žáků a to nejčastěji v rámci Českého jazyka. Několik škol sice zařazuje napříč všemi předměty tématický okruh Práce v realizačním týmu, dá se však předpokládat a ještě se o tom později zmíníme, že v tomto případě došlo k nepochopení jeho původního smyslu a o MV se často nejedná.

Vedle informací, které vyplývají z tabulek, si uveďme ještě nejzákladnější tendence, které o integraci průřezových témat prozrazují ŠVP vybraných škol a doplňme je o několik konkrétních příkladů jejich dobrého či naopak diskutabilního zařazení.

Do tabulek byla zařazena data z 18 zkoumaných škol, chybí v nich přitom paradoxně údaje ze dvou škol, které zařazení průřezových témat zpracovaly nejpodrobněji. ZŠ Bruntál v kapitole Průřezová témata neuvádí jejich začlenění do jednotlivých ročníků, zato ke každému průřezovému tématu poskytuje detailní popis, v jakých vzdělávacích oblastech a jakými způsoby realizují jednotlivé tématické okruhy, včetně jejich rozpracování do konkrétních témat. Pro získání konkrétních informací o zařazení témat do ročníků by bylo nutno projít několikasetstránkové učební osnovy, což se z hlediska potřeb této práce jevílo jako příliš neefektivní. Podobně je na tom i ZŠ Trávníčkova, která zase ve svých tabulkách Průřezových témat vynechává

informace o předmětech, nicméně v osnovách má všechna průřezová témata rozpracována až do podoby očekávaných výstupů, následujících po tabulce pro daný předmět v konkrétním ročníku, viz ukázka z předmětu Člověk a jeho svět ve 3. ročníku:

PRŮŘEZOVÁ TÉMATA ve vzdělávacím obsahu vyučovacího předmětu Člověk a jeho svět v 3. ročníku:

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova (OSV)		
Očekávané výstupy	Tematický okruh:	Dílčí témata:
- popisuje okolí bydliště, okolí školy; - orientuje se ve svém okolí podle vyznačených objektů historických budov	Rozvoj schopnosti poznávání	Čtení: smyslového vnímání, pozornosti a soustředění, cvičení dovedností zapamatování

Průřezové téma: Multikulturní výchova (MkV)		
Očekávané výstupy	Tematický okruh:	Dílčí témata:
- rozlišuje lidské rasy; chápe rozmanitost lidí; - popisuje vývoj člověka od narození do stáří; - rozumí základním životním podmínkám	Kulturní diference Lidské vztahy	Uznání jedinečnosti každého člověka Respektování zvláštností různých etnik Udržování tolerantních vztahů a rozvíjení spolupráce s novými lidmi Rušení předurčení a zažlých stereotypů

(ŠVP ZŠ Trávníčkova)

Až po konkrétní témata nebo dokonce i očekávané výstupy rozpracovaly průřezová témata ještě ZŠ Litomyšl, ZŠ Nové Bránice a 17. a 22. ZŠ Plzeň. Ze ŠVP ostatních škol je často složité až nemožné zjistit, jakým způsobem školy s průřezovými tématy zachází, obzvláště je-li průřezové téma uvedeno jen v rovině ročník – předmět – tematická oblast, bez možnosti pochopit jeho návaznost na očekávané výstupy daného předmětu, jak je tomu v případě mnoha škol. Naprosto nepostačující informace uvádí ZŠ Louny a ZŠ Plamínkové, ani ze vzdělávacích programů některých dalších škol však nelze bez dalšího šetření (v ideálním případě intenzivních hospitací) poznat, zda k zařazení průřezových témat nedošlo jen na formální úrovni, v několika případech se tato možnost jeví jako velmi pravděpodobná. K této domněnce směřují například následující poznatky:

- množství škol uvádí OSV napříč téměř všemi předměty i ročníky, jako by fakt, že se žáci něčemu učí, už sám o sobě znamenal, že jsou naplňovány cíle tohoto průřezového tématu;
- zařazení ENV jako využití přírodních materiálů ve výtvarné výchově či MV všude tam, kde je v očekávaném výstupu daného předmětu zformulováno, že žák něco popíše apod. vytváří dojem, že chápání průřezových témat bylo značně zjednodušeno a v praxi nemusí být uplatňován důraz na jejich formativní smysl;

- některé školy evidentně špatně pochopily smysl tématického okruhu MV Práce v realizačním týmu a domnívají se, že jej zařazují všude tam, kde žáci pracují ve skupinách.

Vedle těchto případů signalizujících možné nesprávné uchopení průřezových témat však v osnovách zkoumaných škol nalezneme i velké množství promyšlených formulací, ze kterých je i na teoretické rovině ŠVP patrné, že využití průřezových témat je na dané škole nasměrováno tak, jak bylo zamýšleno v RVP ZV. Pro ilustraci uvedme několik formulací z 22. ZŠ Plzeň, která průřezová témata vypracovala až do podoby očekávaných výstupů:

- Čj, 3. ročník, MKV – Lidské vztahy: objasní právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci;
- Aj, 3. ročník, MKV – Princip sociálního smíru a solidarity: chápe význam angličtiny jako prostředku mezinárodní komunikace;
- M, 3. ročník, OSV – Řešení problému a rozhodovací dovednosti: rozezná problém a řeší jej s pomocí učitele;
- Inf, 5. ročník, MV – Fungování a vliv médií ve společnosti: hodnotí vliv médií na každodenní život občana
- Člověk a jeho svět, 1. ročník, VDO – Občanská společnost a škola: podílí se na vytváření pravidel a dodržuje je; podílí se na chodu školy; vyslechne názor druhých; obhájí výsledek své práce;
- Hv, 2. ročník, OSV – Hodnoty, postoje, praktická etika: utváření hierarchie hodnot – práci s hudebním materiálem, rozбором příčin vzniku hudebního díla, přiblížením charakterových vlastností skladatele, si žák utváří vlastní žebříček hodnot
- Vv, 1.–3. ročník, VMEGS – Objevujeme Evropu a svět: rozvíjí schopnost srovnávat odlišné kulturní a náboženské tradice

(ŠVP Radost z vědění)

Přestože způsob a detailnost zpracování průřezových témat se škola od školy značně liší, při pohledu na celý výzkumný vzorek lze vypožorovat množství snah poctivě se nad problematikou průřezových témat zamyslet a jejich začlenění chápat jako

důležitý krok k novému pojetí vzdělávání. Pozitivní je i fakt, že v minimální nutné míře zapracovaly průřezová témata do svých vzdělávacích programů všechny zkoumané školy. Samozřejmě nevíme, jak si v tomto směru vedou školy, které svůj ŠVP na internetu nezveřejnily či tak učinily jen v minimalizované podobě, ovšem jelikož své ŠVP tvořily ve shodných časových podmínkách a se stejnou možností metodické podpory jako výzkumný vzorek, dá se předpokládat, že i ony si se zpracováním průřezových témat alespoň na minimální nutné rovině poradily.

5.2 Výzkumné otázky

- Shrneme-li výzkumné otázky, které byly v rámci výzkumu vykládány, můžeme říci, že:
- Průřezová témata jsou v ŠVP uvedena v minimální nutné míře.
 - Průřezová témata jsou v ŠVP uvedena v minimální nutné míře.
 - Průřezová témata jsou v ŠVP uvedena v minimální nutné míře.
 - Průřezová témata jsou v ŠVP uvedena v minimální nutné míře.
 - Průřezová témata jsou v ŠVP uvedena v minimální nutné míře.
 - Průřezová témata jsou v ŠVP uvedena v minimální nutné míře.

6. Dotazníkové šetření mezi učiteli prvního stupně ZŠ

6.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr respondentů dotazníkového šetření vycházel ze snahy získat na jednotlivé otázky pokud možno upřímné odpovědi od takových osob, se kterými by zároveň mohl být uskutečněn doplňující rozhovor. Většina pedagogů tedy byla oslovena na základě osobní známosti. Mezi 22 dotazovanými bylo 21 žen a jeden muž, převážně ve věku 25 až 30 let, ale i několik starších osob s mnohaletou praxí. U ostatních se délka učitelské praxe nejčastěji pohybovala v rozmezí tři až pět let, jednalo se tedy o poměrně čerstvé absolventy pedagogických fakult. Obvykle šlo o učitele pražských základních škol s prvním i druhým stupněm bez speciálního zaměření, přibližně v polovině případů šlo o školu fakultní. Mezi respondenty však byli i učitelé z menších, někdy dokonce malotřídních škol na malých městech či vesnicích. Z dotazníků dále vyplynulo, že všichni dotazovaní alespoň průměrně (a většina z nich dobře) znají RVP ZV a dvě třetiny respondentů se výrazně podílely na tvorbě ŠVP své školy.

6.2 Výzkumné otázky

Snahou dotazníkového šetření bylo zodpovědět následující výzkumné otázky:

- Se kterými průřezovými tématy mají učitelé nejvíce a se kterými naopak nejméně zkušeností? Odpovídá tato zkušenost výsledkům analýzy ŠVP, tedy mají učitelé nejméně zkušeností s těmi tématy, která se zároveň na prvním stupni nejméně vyskytují?
- Nakolik se učitelé cítí být na výuku průřezových témat připraveni? Co jim k jejich případné připravenosti nejvíce napomohlo? (Vysoká škola, absolvované kurzy a semináře, vlastní zájem atd.) Mají k dispozici dostatek materiálů?
- Vědí si rady s hodnocením průřezových témat? Jak k němu přistupují?
- Mají učitelé představu o tom, co by jim práci s průřezovými tématy ulehčilo? Pokud ano, co?

6.3 Výsledky šetření a jejich interpretace

I přesto, že se této části výzkumu zúčastnilo pouze 22 respondentů a na základě jejich výpovědí tedy nelze docházet k žádným obecným závěrům (což ani nebylo cílem této práce), z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo velké množství informací, které doplňují a rozvíjejí zjištění získaná analýzou ŠVP a přinášejí některé cenné údaje o připravenosti učitelů na výuku průřezových témat. Při představení výsledků nebudeme brát otázky popořadě tak, jak byly uvedeny v dotazníku, potlačili bychom tím některé podstatné souvislosti, které poskytuje čtení odpovědí napříč dotazníkem. Celý dotazník je nicméně k dispozici jako příloha č. 2 v závěru diplomové práce.

Z odpovědí dotazovaných učitelů vyplývá, že polovina z nich se cítí být dobře a většina ostatních průměrně připravena vyučovat podle ŠVP. Ještě lépe respondenti hodnotili připravenost v těch ročnících svých škol, ve kterých již výuka podle ŠVP probíhá. U otázek, které se týkaly přímo jednotlivých průřezových témat jsou už odpovědi ohledně připravenosti učitelů rozmanitější. Obecně se dá říci, že se učitelé cítí být připraveni na výuku OSV a ENV, tedy průřezových témat, která se na prvním stupni vyskytují nejčastěji. Zároveň jde o témata, ke kterým učitelé mívají nejsilnější osobní vztah, nejvíce se orientují v jejich obsahu a v případě ENV také platí, že k tomuto průřezovému tématu mají k dispozici nejvíce materiálů (u OSV se učitelé rozdělují na dva póly, jedna polovina materiály spíše má, druhé spíše chybí). Průměrnou připravenost lze vysledovat u VDO, MV a MKV. MKV bývá učitelům hodně blízká a většina z nich má pocit, že se orientuje v jejím obsahu, u VDO a MV již je to se vztahem i znalostí obsahu slabší a výsledek odpovídá i deklarované připravenosti toto téma vyučovat. Ve všech případech je zřejmá i poptávka po didaktických materiálech a dalších informacích využitelných při výuce. Nejhuře ze všech průřezových témat si pak mezi učiteli vede VMEGS. Nejenže se velká část učitelů cítí málo připravena na její výuku a postrádají materiály, které by jim v tomto směru pomohly, podprůměrný je i jejich osobní zájem o toto téma.

Zmíněné závěry dokresluje i důležitost, kterou učitelé jednotlivým průřezovým tématům na prvním stupni přikládají. Na škále 1 až 5 (čím více, tím lépe) je za nejdůležitější považováno OSV s průměrnou hodnotou 4,85. Následuje ENV (4,7),

MKV (4,6), MV (4,3), VDO (4,2) a s odstupem za nimi VMEGS (3,7). Stejná posloupnost vyplynula i u otázky, s výukou kterých průřezových témat mají učitelé zkušenosti. OSV a ENV do výuky zařazují všichni učitelé, kteří již s průřezovými tématy pracují (19), pouze 11 jich však má zkušenost s výukou VMEGS.

S připraveností učitelů souvisely ještě otázky dotazující se po institucích, které jim při přípravě na výuku byly nápomocny. Jelikož se ve většině případů jednalo o mladé učitele a nedávne absolventy, mnozí z nich uvádějí, že je na výuku některého z témat připravila vysoká škola. Z výpovědí ale dále vyplývá, že vysoké školy průřezová témata nejčastěji nabízely v rámci volitelných seminářů, proto mohli tito učitelé získat širší představu většinou jen o jednom či dvou tématech. Vysoká škola ani jiné instituce téměř nikomu nepomohly v případě VMEGS, což souvisí s mírou připravenosti, kterou učitelé ve vztahu k tomuto průřezovému tématu pocítují. Roli státu a neziskových iniciativ při přípravě na výuku průřezových témat učitelé až na ojedinělé výjimky vnímají jako minimální, přestože mnozí z nich absolvovali různé kurzy a vzdělávací semináře (nejčastěji kurz Kritického myšlení a dramatické výchovy, kterou zmiňují v souvislosti s OSV, celkově jich bylo v dotaznících zmíněno přibližně 20 různých).

Při pohledu na průřezová témata jako celek se zdá, že k nim oslovení učitelé zauímají poměrně pozitivní přístup. Zhruba čtvrtina z nich sice přiznává, že o tématech mnoho nevědí, zároveň by se však s nimi chtěli blíže seznámit. Polovina dotazovaných tvrdí, že průřezová témata dobře zná, téměř polovina oceňuje, že byla zařazena do vzdělávacího obsahu základní školy a třetina respondentů považuje jejich zavedení za zásadní vylepšení českého vzdělávání. Diskutovat by se dalo o názoru tří vyučujících z totožné školy, kteří míní, že průřezová témata nejsou v našem vzdělávání nic nového a oni je vyučují po celou dobu své mnohaleté praxe. Bohužel právě od těchto učitelů nebylo možné získat podrobnější výpovědi a nevíme tedy, zda skutečně i během 90. let (a dva z nich dokonce již v 80. letech) využívali obsahu dnešních průřezových témat tak, jak je nyní chápán, nebo si dnes představu o průřezových tématech zjednodušují.

Další část dotazníku souvisela s hodnocením průřezových témat. Učitelé zde z několika výpovědí vybírali ty, které pro ně platí a případně je ještě dopřesnili.

Odpovědi by se daly rozdělit do tří přibližně stejně velkých skupin: třetina z dotázaných vypověděla, že průřezová témata hodnotí pouze formou slovního hodnocení. Šest učitelů považuje výstupy žáků v oblastech průřezových témat za rovnocennou součást známky z předmětu, ve kterém jsou zařazeny, a další skupina učitelů zatím průřezová témata nijak nehodnotí a s rozhodnutím jakým způsobem je hodnotit vyčkává. Mimo tyto skupiny někteří učitelé zdůraznili, že výstupy z průřezových témat nemohou zhoršit, ale mohou vylepšit známku z daného předmětu. Zdá se tedy, že názory učitelů na hodnocení průřezových témat jsou značně různorodé, což potvrzuje dřívější domněnku, že toto téma by si zasloužilo širší pedagogickou diskusi. Otázkou dále je, podle jakých kritérií učitelé průřezová témata hodnotí, obzvláště v případě, že za ně udělují známky. Bylo by logické, aby v tomto případě měli učitelé průřezová témata rozpracovaná až do podoby očekávaných výstupů, z analýzy ŠVP však vyplynulo, že do této fáze se dostalo spíše minimum škol.

Na závěr dotazníku učitelé vyplňovali, jaké informační zdroje při práci s průřezovými tématy používají, jaké semináře a kurzy za tímto účelem navštívili a co dalšího si myslí, že by jim s výukou průřezových témat pomohlo. Třetina učitelů tuto část dotazníku nevyplnila, částečně ti, kteří s výukou průřezových témat nemají vlastní zkušenost, vedle toho ale i ti učitelé, kteří u zbytku otázek tvrdili, že si s průřezovými tématy dobře vědí rady, jelikož je do výuky zařazují po celou dobu své učitelské praxe. Znovu se tedy objevuje podezření, zda skutečně vyučují průřezová témata tak, jak jsou popsána v RVP ZV.

Z odpovědí ostatních učitelů vyplynulo, že až na některé výjimky, na kterých se shodli dva či nanejvýše tři z respondentů (Kritické myšlení o.s., www.rvp.cz, Sdružení Tereza, projekt Odyssea, kurz dramatické výchovy, učebnice nakladatelství Fraus, o.s. Step by Step, seminář VDO na PedF UK), učitelé jednotlivě zmiňují velké množství nejrozličnějších příruček, webů a kurzů. Vypadá to tedy, že celková nabídka kurzů a metodické pomoci je skutečně pestrá, u učitelů však nelze spoléhat na nějaký společný základ. Na otázku, co by učitelům při výuce nejvíce pomohlo, dotazovaní nejčastěji odpovídají, že výměna zkušeností s ostatními učiteli, lepší spolupráce s kolegy a zpracované ukázkové hodiny. Některým učitelům dále chybí podpora ze strany školy, nabídka doplňujících seminářů, chtěli by o průřezových tématech celkově více mluvit

a především by potřebovali více času na přípravu. Jedna z učitelek by ocenila, kdyby mohla průřezová témata vyučovat jako samostatné předměty a více se na ně soustředit.

Při vyhodnocování dotazníků vyplynulo několik zajímavých oblastí, kterým by bylo užitečné se dále věnovat. Jednou z nich je nepochybně již zmíněné hodnocení průřezových témat, které nejspíš bude vyžadovat dlouhodobější a intenzivnější práci. Více informací by bylo zajímavé získat například o tom, jak velkou podporu při výuce průřezových témat cítí učitelé ze strany kolegů a vedení školy, za jak důležitá považují průřezová témata v rámci celé své učitelské náplně a kolik času jsou ochotni a schopni jejich zajištění věnovat. Především by ale bylo třeba zjistit, zda se vůbec představa učitelů o průřezových tématech alespoň blíží podobě, kterou nastolil RVP ZV, což bude nejspíš možné pouze na základě přímého kontaktu s jednotlivými učiteli, získání jejich osobních výpovědí a pozorování jejich učitelské praxe. Alespoň částečně se na tyto otázky pokusí odpovědět následující výzkumná část.

7. Neformální rozhovory s vybranými učiteli

7.1 Charakteristika výzkumného vzorku

V této části výzkumného šetření byly uskutečněny rozhovory se třemi učitelkami prvního stupně. Všechny spadají do kategorie mladých pedagogů s několikaletou praxí, jejich zkušenost s výukou průřezových témat se však značně liší. Následuje stručná charakteristika jednotlivých učitelek:

H.O. (32) je učitelka s pětiletou praxí. Vystudovala v roce 2001, v té době již s prvním dítětem, Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně. Po mateřské tři roky učila na malotřídní škole u Brna, poté byla doma s druhým dítětem a loni znovu nastoupila do práce, tentokrát na jiné malotřídní škole na Moravě. Učí spojený 4. a 5. ročník, kterých se výuka podle ŠVP zatím netýká.

L.K. (26) vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze v roce 2005 a v následujícím školním roce nastoupila jako učitelka na pražskou základní školu. V současné době učí druhou třídu, se kterou pracuje již od loňska.

Z.K. (28) absolvovala Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v roce 2005 a poté strávila rok v zahraničí. Po návratu začala učit na pražské základní škole, kde učí dodnes, v tomto školním roce druhou třídu.

7.2 Výzkumné otázky

Jelikož má tato část výzkumného šetření doplnit a rozšířit tu předcházející, alespoň částečně bude navazovat i na výzkumné otázky stanovené u dotazníkového šetření. Zejména se však zaměří na rozvinutí námětů, které z analýzy dotazníků vyplynuly, tedy na zjištění:

- Jak velkou podporu při výuce průřezových témat cítí učitelé ze strany kolegů a vedení školy?
- Jaký osobní postoj k průřezovým tématům zauímají?

- Za jak důležitá považují průřezová témata v rámci celé své učitelské náplně? Kolik času jsou ochotni a schopni jejich zajištění věnovat?
- Odpovídá jejich představa o průřezových tématech požadavkům, které jsou zformulovány v RVP ZV?

7.3 Výsledky šetření a jejich interpretace

H.O. byla ještě před pár lety nadšená učitelka. Práce v malotřídní škole s aktivní a podnikavou paní ředitelkou, která všem učitelům umožnila plně se realizovat, ji bavila a snažila se ji vykonávat tak, aby byla přínosem jí i dětem. Snažila se sledovat moderní trendy ve vzdělávání, dobu, kdy se na školách vytvářely vlastní vzdělávací programy však strávila na mateřské dovolené. V té době se také celá rodina přestěhovala a pro H.O. již nebylo možné vracet se do původní školy. Po mateřské tedy nastoupila do jiné malotřídní školy a chtěla pokračovat tam, kde před lety skončila, samozřejmě tedy s přihlédnutím k tomu, kam za tu dobu školství postoupilo. Ukázalo se však, že nová paní ředitelka není z jejího přístupu nadšená. Práce na ŠVP v této škole byly vykonány vesměs jen na formální úrovni přepsáním původních osnov do nové terminologie a mimo třídy, ve kterých se podle ŠVP povinně vyučuje, se žádné inovace nesměly realizovat. Ve chvíli, kdy se H.O. začala konzervativní paní ředitelky vyptávat na podrobnosti ohledně nového vzdělávacího plánu a mimo jiné i průřezových témat, jí bylo odpovězeno, že ona učí podle osnov, tak ať se nestará. Připadala si, jako by se ocitla kdesi v 80. letech minulého století a už během zkušební doby uvažovala, že to vzdá a půjde pracovat někam jinam. Nakonec se rozhodla, že to přeci jen zkusí vydržet, ovšem po roce a půl výuky již dnes bezpečně ví, že to nebylo dobré rozhodnutí a že další školní rok už na této škole určitě nestráví.

H.O. přiznává, že o průřezových tématech mnoho neví. Na vysoké škole se více věnovala ekologické výchově, blízká je jí i OSV, ale při práci v absolutně nepodporujícím prostředí, se dvěma vlastními dětmi a spoustou jiných povinností k tomu nemá čas a ani sílu věnovat se průřezovým tématům dál, samostudiem. Navíc, když je stejně nesmí zařazovat do vyučování, jelikož paní ředitelka dokonce ověřuje posloucháním za dveřmi, zda se během českého jazyka skutečně probírá jen látka českého jazyka a podobně. Občas se v ní přeci jen vynořuje dřívější snaha učit co

nejlépe a v takových chvílích se snaží něco málo nastudovat třeba na webovém portálu www.rvp.cz, ale celkově čím dál více sklouzává k přístupu, že se školními věcmi bude zabývat jen do výše svého platu a ten za nijak závratný nepovažuje.

Negativní klima školy má na H.O. i další vliv. Její pedagogický optimismus nahradila skepse, bez možnosti učit jak by chtěla ztrácí sílu o cokoli se s dětmi pokoušet a o nových trendech ve školství si myslí, že jsou nastavené pouze pro ty šťastné učitele, kteří se mohou plně realizovat a ochotně pak stráví nad přípravou nějaký čas navíc. Stále si však myslí, že ještě úplně pedagogicky nevyhořela a snaží se v sobě udržovat plamínek odhodlání. Třeba se z ní jednou, až bude učit v ročnících, kterých se výuka podle ŠVP týká, znovu stane nadšená učitelka prvního stupně. Současně však celé životní období, ve kterém se právě nachází, hodnotí jako to nejhorší, co ji dosud potkalo. A nespokojenost v zaměstnání na tom má svůj výrazný podíl.

V úplně jiné situaci se nachází **L.K.** Po studiích nastoupila na školu, která její zájem a snahu vyučovat podle svých představ podpořila a dala jí z velké části volnou ruku. L.K. tedy čtvrtým rokem spokojeně učí a aby učila ještě lépe, průběžně se dovzdělává. V souvislosti s průřezovými tématy absolvovala kurz mediální a dramatické výchovy. Nemyslí si o sobě, že je kdoví jak špičková učitelka, jejím cílem je každý den citlivě reagovat, být svým žákům k dispozici a předpokládá, že stejný přístup ke svému povolání mají i ostatní pedagogové. Podle ní se každý normální učitel, ať už před zavedením výuky podle ŠVP nebo poté, snaží hledat možnosti každého dítěte, vede žáky k respektu k odlišnostem a obecně usiluje o jejich všestranný rozvoj. Proto má L.K. pocit, že se kolem průřezových témat a dalších „inovací“ ve vzdělávání příliš slovíčkaří a dělá se z toho moc velká věda, když je to přitom pro většinu učitelů něco naprosto samozřejmého. K práci s informacemi, třídění odpadu apod. vedla děti vždycky a myslí si, že ostatní učitelé to mají také tak. Nicméně oceňuje, že byla průřezová témata formálně ukotvena v kurikulum dnešní školy a doufá, že to pomůže těm učitelům, kteří by jinak některé z nich při výuce opomíjeli. Průřezová témata jsou podle ní důležitou náplní prvního stupně základní školy právě proto, že se děti dají ještě hodně ovlivnit a učitel si navíc může veškerou výuku přizpůsobit svým potřebám, přecházet z předmětu do předmětu, vytvářet různé monotematické bloky atd.

L.K. se osobně cítí na výuku průřezových témat dobře připravena. K environmentální výchově má vztah již od základní školy, která na ni byla zaměřená, multikulturní výchova je jí také blízká a díky absolvovaným kurzům si dobře ví rady i s OSV a MV. S VDO a VMEGS je to trochu slabší, ale není pro ni problém cokoli si najít v příručkách, učebnicích nebo na internetu, takže se neobává, že by tato průřezová témata svým žákům nedokázala zprostředkovat. L.K. si nemůže vynachválit učebnice z nakladatelství Fraus, které průřezová témata zařazují a dobře s nimi pracují. Výběr dobrých učebnic obecně považuje za velmi důležitý krok, vždyť díky nim může učitel ušetřit spoustu času, který pak věnuje dalším důležitým činnostem. Samozřejmě, že by nebylo špatné moci vedle učebnic využívat i spousty dalšího materiálu, ale ten zase bývá finančně náročný a málokterá škola si jej může dovolit.

Poslední respondentkou je Z.K. Vyučuje na jedné z původních pilotních škol, nastoupila zde však až poté, co byl jejich ŠVP vytvořen, takže přišla k hotovému. Od samého počátku své učitelské praxe má pocit, že není na změny probíhající ve školství dostatečně připravena. Rozhodně ji novým způsobem nenaučili učit na vysoké škole a absolvovala sice několik pedagogických seminářů (Čtením a psaním ke kritickému myšlení, dramatická výchova, Odyssea), přesto však nemá pocit, že by jí to s výukou nějak výrazně pomohlo. Problém nevidí v náplni těchto seminářů ani v myšlenkách proměny školství jako takových, jenom si nedovede dost dobře představit, co má udělat pro to, aby ty krásné ideály fungovaly v praxi. Má plno starostí s kázeňskými problémy, snaží se děti naučit alespoň základnímu penzu učiva a vedle toho jí zbývá už jen velmi málo času přemýšlet o tom, jak zařazovat klíčové kompetence nebo průřezová témata (natož jak je hodnotit a dávat u toho dětem prostor k sebehodnocení). Z.K. přiznává, že celý RVP je pro ni především formální záležitostí, kusem papíru, který ale neví jak naplňovat. Možná by se zdálo, že na pilotní škole bude mít dost opory u ostatních učitelů, ale podle výpovědi Z.K. to spíše vypadá, že její kolegové se na vytváření ŠVP a veškeré intenzivní práci kolem toho především hodně unavili, takže jejich ŠVP možná působí ideálně a promyšleně, nicméně v praxi jsou učitelé spíše nešťastní a zklamaní z toho, že společně vytyčené ideály neumějí naplňovat. Průřezová témata tak bývají to

poslední, na co by se učitelé více soustředili, zařazují je spíše intuitivně, stejně jako by to dělali i bez ŠVP.

S respondentkou jsme se dlouho bavili o tom, jak by se tato situace dala řešit, z rozhovoru však vyplynulo v podstatě jediné řešení. Z.K. si myslí, že jediné, co by pomohlo jí osobně je, aby se jí (a všem ostatním učitelům) dostalo dostatečného proškolení od lidí, kteří si s novými prvky ve výuce poradit dovedou. V tuto chvíli intenzivně pocítuje, že neví, na koho kompetentního se má obracet o radu, kde se opřít, kdo jí poví, s čím má začít a co konkrétně změnit. A to ne na rovině dalších ideálů, ale skutečně, v praxi, s časem, prostorem a silami které má běžný učitel. Z.K. by ráda učila dobře a věří, že existují školy, kde si učitelé dokáží poradit a na kterých se reformní myšlenky proměňují v realitu. To, že sama stěží zvládá naplňovat základní požadavky natož reformní ideály, ji však vede k větší a větší skepsi.

Z jednotlivých rozhovorů vyplynulo, že situace ve školství je skutečně velmi různorodá. Představili jsme si jen tři tváře reformy, každá další učitelská výpověď by nejspíš přinesla novou. Co učitel, to jiné podmínky, jiné zkušenosti, jiné problémy a otázky. Navíc je pravděpodobné, že všichni učitelé nebudou k reformním snahám přistupovat tak vstřícně, jako tomu je u našich respondentek. Tři rozhovory nemůžou vést k obsáhlým generalizacím. Něco obecného z nich však přeci jen vyplývá: je velmi pravděpodobné, že školní realita se od ideálů deklarovaných RVP a ŠVP značně liší. Učitelé tento rozpor vnímají a většinu z nich to nejspíš příliš nemotivuje k větší snaze vytyčené ideály naplňovat. Spíše je zpochybní, sníží anebo na ně na nějaký čas úplně zapomenou.

8. Závěr výzkumného šetření

Předchozí tři kapitoly představily výsledky získané z analýzy ŠVP, dotazníků vyplněných učiteli a rozhovorů se třemi vybranými respondentkami. Tyto jednotlivé části výzkumného šetření by samy o sobě a v rozsahu, ve kterém byly výzkumy provedeny, podávaly značně jednostranný a nepříliš objektivní pohled na situaci průřezových témat na prvním stupni základních škol v ČR. Dohromady však fungují se skutečně synergickým efektem, a přestože obraz, který předkládají, je do určité míry ovlivněn výběrem konkrétních výzkumných vzorků a samozřejmě i subjektivním podáním autorky práce, celkově se zdá, že se alespoň na několika místech podařilo dotknout skutečnosti a zobrazit poměrně realistický výsek z české školní praxe.

Z analýzy vybraných ŠVP vyplynulo, že po formální stránce si školy se zařazením průřezových témat do výuky poradily, některé spíše na nejnutnější potřebné úrovni, zatímco jiné je rozpracovaly do skutečně exemplární podoby. Nyní máme představu, která průřezová témata se na prvním stupni nejčastěji objevují, že se je školy z velké části rozhodly zařadit formou integrace do běžných předmětů, ale i o tom, že všechna průřezová témata lze velmi dobře promítnout do celkového klimatu školy. Na závěr této části výzkumu však zůstávala otázka, nakolik se deklarovaná teorie ŠVP liší od každodenní školní praxe. Postupně se na ni pokusily odpovědět navazující šetření. Díky dotazníkům jsme se dozvěděli, že připravenost učitelů na výuku průřezových témat do značné míry závisí na jejich osobním vztahu ke konkrétním tématům a na jejich schopnosti a ochotě najít si k tématu potřebné informace, kterých se zdá být k dispozici poměrně velké množství. Co však učitelé postrádají, je prostor pro výměnu zkušeností, konzultace s kolegy a v některých případech pak nabídka konkrétních aktivit, které mohou v hodinách využít. Nejméně si učitelé vědí rady s těmi průřezovými tématy, které se na prvním stupni objevují relativně málo, zejména s VMEGS, ale i s VDO a MV. Dosud nevyřešená je zatím otázka hodnocení průřezových témat, které by se zajisté bylo potřeba dále věnovat a poskytnout učitelům tipy, jak si s tímto problémem poradit.

Rozhovory s učiteli pak celý výzkum ještě více přiblížily školní realitě a faktu, že průřezová témata jsou jen malou částí probíhající reformy školství. Učitelé se musí soustředit na to, aby odváděli dobrou práci jako celek a zdá se, že v době, kdy se do českého vzdělávání zavádějí mnohé nové prvky, mají jen někteří z nich prostor, čas a chuť více se soustředit právě na průřezová témata. Koneckonců spíše než vypichovat jednotlivá témata je žádoucí zakomponovat je jako určitý přístup k životu do celého dění ve školách, třídách i mimo ně a podpořit s jejich pomocí formativní procesy, které by ve škole měly probíhat. Máme-li tedy podat učitelům pomocnou ruku, bude spíše potřeba nabídnout jim návody, jak se zorientovat v celém novém systému, jak jej přenést z krásných slov na papíře do vlastní praxe a především učitele ujistit, že po nich nikdo nepožaduje zázraky na počkání. Důležitou součástí této pomoci by pak měla být i podpora práce s průřezovými tématy. Nejprve však učitelé musí pochopit a přijmout jejich smysl jako celku a teprve poté se mohou věnovat konkrétním oblastem, ve kterých si potřebují rozšířit vlastní obzory či rozšířit paletu vhodných metodických postupů.

K účinnějšímu řešení problémů, které učitele ve vztahu k průřezovým tématům i vzdělávání jako celku trápí, by zcela jistě bylo zapotřebí zmapovat situaci na školách podrobněji, než to umožnil rozsah této diplomové práce. Na základě realizovaných výzkumů se jako nejefektivnější postup jeví získání osobních výpovědí formou rozhovorů s konkrétními pedagogy. Již sám fakt, že by „někdo shora“ projevil zájem o každodenní učitelské problémy, by navodil větší důvěru učitelů k celé reformě a dal jim pocit, že jejich praxe a názory někoho skutečně zajímají a oni, učitelé, jsou bráni jako důležitá (ne-li nejdůležitější!) složka celé transformace.

Tolik tedy o výsledcích realizovaného výzkumného šetření. Nyní již máme poměrně konkrétní představu o využití průřezových témat v kurikulu primární školy i tušíme, jakým oblastem by bylo třeba se dále věnovat či ve kterých směrech by bylo vhodné bádání rozšířit. Tím byly naplněny cíle empirické části tak, jak byly zformulovány v kapitole 4.1.

9. Závěr

Diplomová práce *Průřezová témata v kurikulu primární školy* vznikla se snahou obhájit smysl této nové součásti vzdělávání a poskytnout ucelený přehled informací, na jehož základě si čtenář bude moci vytvořit představu nejen o jejich původu a podnětech, které vedly k jejich zařazení do vzdělávacích dokumentů a potažmo i do školní praxe, ale i o tom, jak obtížně se s průřezovými tématy učitelům na prvním stupni pracuje. Nejprve jsme si tedy představili jednotlivé kroky transformace českého školství od počátku 90. let 20. století až po vznik školních vzdělávacích programů, s důrazem na postupně se měnící cíle a obsah vzdělávání. Z prvních kapitol teoretické části zároveň vyplynulo, že jednotlivá průřezová témata, jak je dnes známe, byla prakticky již od počátku transformace zdůrazňována jako důležité oblasti dnešního světa, se kterými se nejen česká společnost musí naučit zacházet, má-li být schopna reagovat na neustálé změny, které jsou pro život na počátku 21. století charakteristické.

V následující části byla představena šestice průřezových témat pro základní vzdělávání spolu se stručným nástinem domácích i zahraničních vlivů, které působily na jejich ustanovení. Empirická část pak ve třech navazujících šetřeních podala přehled o tom, v jaké podobě se děti na prvním stupni nejčastěji s průřezovými tématy setkávají a nakolik jsou na zařazení průřezových témat do výuky připraveni jejich učitelé. Z této části vyšlo najevo, že jak na úrovni školních dokumentů, tak na úrovni konkrétní učitelské praxe jsou v zařazování průřezových témat značné rozdíly mezi jednotlivými školami a učiteli. Zatímco však do podoby školního vzdělávacího programu školy průřezová témata zařadit zvládly (byť v různém stupni rozpracovanosti), vypadá to, že s jejich praktickým využitím se někteří učitelé, vedle ostatních nároků, které jsou na ně kladeny, složitě potýkají.

V úplném závěru práce je nicméně nutno ještě jednou zdůraznit, že k průřezovým tématům zatím nemůže být přistupováno s přehnanými očekáváními. Tento prvek vzdělávání je teprve semínkem, které musí dostat čas a potřebnou péči, aby mohlo zapustit kořínky do českého kurikula a po čase přinést ovoce v podobě sebevědomých občanů připravených žít spokojený a naplněný život.

10. Použitá literatura

České vzdělání a Evropa : strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie. Program Phare, projekt č. CZ 9405-01-03-01. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. ISBN 80-211-0312-4.

Education in Hungary 2003. Budapest: National Institute of Public Education (OKI), 2004. ISSN 1418-6756.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HAVLÍNOVÁ, M. Jak vypadá dnešní škola: jako dříve nebo se mění? (Výsledky práce dílny NEMES). *Pedagogika*, 1993, č. 2, s. 137-148. ISSN 0031-3815.

HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu.* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3.

HRUBÁ, J. Bílá kniha po pěti letech – a co bude dál? *Učitelské listy*, 2006, č. 8, s. 2-3. ISSN 1210-6313.

HRUBÁ, J. Co nám přináší Rámcový vzdělávací program? *Učitelské listy*, 2000, č. 10, s. 4-5. ISSN 1210-6313.

HRUBÁ, J. *Kotrmelce školské reformy. Úvodníky učitelských listů 1993-1999.* Praha: Agentura STROM, 1999. ISBN 80-86106-05-5.

HUSNÍK, P., ROUPEC, P. Hrozí nám jednotná škola? O čem je "rámcový vzdělávací program". *Učitelské noviny*, 1999, č. 29, s. 8. ISSN 0139-5718.

KOTÁSEK, J. Jak byla realizována doporučení bílé knihy? *Učitelské listy*, 2006, č. 2, s. 2-4. ISSN 1210-6313.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem.* Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. ISBN 80-210-4063-7.

Kvalita a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha: MŠMT ČR 1994.

MALACH, A. 10 let vývoje českého školství. In MALACH, A. (Ed.). *Budoucnost českého vzdělávání a školské zákony : sborník z konference konané ve dnech 23. a 24. září 1999 ve Strážnici.* Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 60-69. ISBN 80-210-2162-4.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-03-X.

National core curriculum for basic education 2004. Helsinky: Finnish National Board of Education, 2004. ISBN 952-13-2081-8.

DLOUHÁ, R., CHÁRA, P., NÁDVORNÍK, O., TRUNDA, J. *Metodika. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. 1. díl.* Praha: www.scio.cz, 2006. ISBN 80-86910-52-0.

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. *Učení pro zítřek, výsledky výzkumu OECD PISA 2003.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0500-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP 2001.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP 2005. ISBN 80-87000-02-1.

RÝDL, K. *Evropské fórum pro svobodu ve výchově a vzdělání (EFFE).* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991. ISBN 80-211-0093-1.

RÝDL, K. Historický vývoj českého vzdělávání do roku 1989. In: KALOUS, J., VESELÝ, A. (Eds.). *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu.* Praha: Karolinum, 2006, s. 7-22. ISBN 80-246-1261-5.

SKALKOVÁ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dlouhodobý úkol.* *Pedagogická orientace*, 2004, č. 3, s. 21-35 ISSN 1211-4669.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Standardy 1. stupně ZŠ očima PAU.* Praha: Agentura Strom, 1994. ISBN 80-901662-1-0.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Čemu učit ve škole?: k transformaci obsahu primárního vzdělávání.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. ISBN 80-86039-12-9.

SPIPKOVÁ, V. (1997a). *Jakou školu potřebujeme?* Praha: Strom, 1997. ISBN 80-901954-2-3.

SPIPKOVÁ, V. (1997b). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko srovnávací perspektivě.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1997. ISBN 80-86039-41-2.

Standard základního vzdělávání : včetně Pokynu MŠMT ČR k využití Standardu základního vzdělání a Doplnku ke Standardu základního vzdělání. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-602-6.

Školní atlas České republiky. Praha: Geodézie ČS a. s., 1999. ISBN 80-85897-39-3.

The Structure and Balance of the Curriculum. 5-14 National Guidelines. Learning and Teaching Scotland, 2000. ISBN 1-85955-700-7.

VORLÍČEK, Ch. České školství v letech 1945-2000. In WALTEROVÁ, E. (Ed.) *Česká pedagogika: proměny a výzvy. Sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotásky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 119-196. ISBN 80-7290-169-9.

Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995-2000. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0415-5.

Vzdělávací program Národní škola. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-04-26683-5.

Vzdělávací program Obecná škola. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-106-1.

Vzdělávací program Základní škola. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-337-X.

Zákon č. 31/1953 Sb. *O školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).*

Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*

ELEKTRONICKÉ PRAMENY:

a) školní vzdělávací programy:

Školní vzdělávací program. [online]. ZŠ a MŠ Komenského, Bílovec. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.zsbkom.cz/svp/svp.zip>>

Školní vzdělávací program. [online]. ZŠ Jesenická, Bruntál. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.lzsbr.cz/ke-stazeni-/svp/skolni-vzdelavaci-plan/download.html>>

ŠVP Brána do života. [online]. ZŠ Komenského nám., Dobříš. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.lzs.dobris.cz/informace/svp.zip>>

Školní vzdělávací program základního vzdělávání. [online]. ZŠ a MŠ Dolní Bukovsko. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.dolnibukovsko.cz/zakladniskola/index.php?nid=2827&lid=CZ&oid=679794>>

Školní vzdělávací program „.....bystrý a zvědavý“. [online]. ZŠ Školní, Klášterec nad Ohří. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <http://www.skolaklasterec.cz/dokumenty/svp_zsskolni_2008.pdf>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. ZŠ T.G.Masaryka, Litomyšl. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <http://www.litomysl.cz/3zs/soubory/svp_0708.pdf>

ŠVP Šance pro každého. ZŠ J.A. Komenského, Louny. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.zsjak.cz/hlavni.php?page=svp/svp1.php>>

Školní vzdělávací program Jubilejní základní školy Masarykovy Nové Bránice. [online]. Jubilejní ZŠ Masarykova a MŠ Nové Bránice. [citováno 2008-10-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.zs.novebranice.skolniweb.cz/file.php?rid=5>>

Školní vzdělávací program. [online]. ZŠ Josefa Myslbeka a MŠ Ostrov. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <http://www.zsjvm.cz/zs_uvod.htm>

Školní vzdělávací program 1. ZŠ Plzeň. [online]. 1. ZŠ Plzeň. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.zs1plzen.cz/data/SVP-2007-08.doc>>

Školní vzdělávací program 17. ZŠ a MŠ Plzeň. [online]. 17. ZŠ a MŠ Plzeň. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.zs17.plzen-edu.cz/dokumenty/SVP.doc>>

ŠVP Radost z vědění, radost ze života. [online]. 22. ZŠ Plzeň. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.22zsplzen.cz/wp-content/files/svp/svp-22zs.pdf>>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. ZŠ Brdičkova, Praha. [citováno 2008-10-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.fzsbrdickova.cz/files/svp.pdf>>

ŠVP Cesta k poznávání. [online]. ZŠ Hostivař, Praha. [citováno 2008-10-05]. Dostupné na WWW: <<http://www.zshostivar.cz/svp.htm>>

ŠVP Míříme vysoko. [online]. ZŠ Plamínkové, Praha. [citováno 2008-10-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.zsplaminkove.cz/download/mirimevysoko.pdf>>

Školní vzdělávací program. [online]. ZŠ Trávníčkova, Praha. [citováno 2008-10-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.zstravnickova.cz/download.php?soubor=118>>

ŠVP Škola pro život. [online]. 2. ZŠ Říčany. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <<http://zs-nerudova.ricany.cz/Skolni%20vzdelavaci%20program%201.pdf>>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Tvořivá škola. [online]. ZŠ Suchdol nad Odrou. [citováno 2008-11-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.zs-ms-suchdol-nad-odrou.cz/dokumentysvp.htm>>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. ZŠ Sportovní, Tanvald. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.zstanvald-sportovni.cz/obsah/word/svp07.doc>>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Škola pro všechny. [online]. 1. ZŠ Zruč nad Sázavou. [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW: <http://www.zszruc.cz/dokumenty/svp_zs_zrucns.pdf>

b) ostatní:

About 5-14 curriculum. [online]. Learning and Teaching Scotland, 2007. [citováno 2008-11-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.ltscotland.org.uk/5to14/about5to14/about5to14curriculum.asp>>

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet (a 202/2007. (VII. 31.)). [online]. Oktatási és kulturális minisztérium, 2007. [citováno 2008-11-01]. Dostupné na WWW: <http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf>

Basic education. [online]. Finnish National Board of Education, 2008. [citováno 2008-11-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.oph.fi/english/txtpage.asp?path=447,65535,77331,77334>>

BONĚK, J. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – ukázka zpracování.* [online]. Metodický portál RVP, 2008. [citováno 2008-10-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/2105>>

BURYÁNEK, J. *Multikulturní výchova v RVP.* [online]. Metodický portál RVP, 2008. [citováno 2008-10-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/276/450>>

Cross-curriculum dimensions. [online]. National Curriculum, 2008. [citováno 2008-11-01]. Dostupné na WWW: <<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/cross-curriculum-dimensions/index.aspx>>

Educational (cross-curricular) themes. [online]. Northern Ireland Government, Department of Education. [citováno 2008-11-01]. Dostupné na WWW: <http://www.google.com/url?sa=U&start=1&q=http://www.deni.gov.uk/cct_1.pdf&usg=AFQjCNFSOLW0ydJDzqo30mxT3NjArlcFFw>

HAUSER, J. *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1- Primárne vzdelávanie.* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008. [citováno 2008-11-01]. Dostupné na WWW: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2008/20080722_SVP_ISCED_0_1_2_3.zip>

Harmonogram reformy [online]. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. [citováno 2008-11-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2841>>

HORSKÁ, V. *Výchova demokratického občana – ukázka zpracování*. [online]. Metodický portál RVP, 2008. [citováno 2008-10-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/2104>>

HUČÍNOVÁ, L., SVOBODA, Z. *Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010*. [online]. Metodický portál RVP, 2004. [citováno 2008-10-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/76>>

JANOUSHKOVÁ, S. *Environmentální výchova – ukázka zpracování*. [online]. Metodický portál RVP, 2008. [citováno 2008-10-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/2107>>

JANOUSHKOVÁ, S. *Environmentální výchova v RVP*. [online]. Metodický portál RVP, 2005. [citováno 2008-10-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/279/275>>

NAGY, K. *A kereszttantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén I.* [online]. Elektronikus periodika adatbázis, 2004. [citováno 2008-10-30]. Dostupné na WWW: <<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-ta-LNagy-Kereszttantervi.html>>

PANORAMA: *Byla, nebo nebyla transformace školství?* [online]. Učitelské listy, 2007. [citováno 2008-10-11]. Dostupné na WWW: <<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102958&CAI=2147>>

PASTOROVÁ, M. (2008a). *Hodnocení průřezových témat*. [online]. Metodický portál RVP, 2008. [citováno 2008-10-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/132/1950>>

PASTOROVÁ, M. (2008b). *Mediální výchova – ukázka zpracování*. [online]. Metodický portál RVP, 2008. [citováno 2008-10-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/2108>>

PASTOROVÁ, M. (2008c). *Průřezová témata ve školním vzdělávacím programu – zkušenosti z pilotních škol*. [online]. Metodický portál RVP, 2008. [citováno 2008-10-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/132/2085>>

ROKOSOVÁ, M. *Multikulturní výchova – ukázka zpracování*. [online]. Metodický portál RVP, 2008. [citováno 2008-10-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/2106>>

Sborník členských asociací SKAV. [online]. Praha: SKAV o. s., 2007. [citováno 2008-10-03]. Dostupné na WWW: <http://www.skav.cz/admin/upload/fck/file/publikace/sborniky/sbornik_konf07.pdf>

VALENTA, J. *Dvacet mýtů o Osobnostní a sociální výchově*. [online]. Metodický portál RVP, 2008. [citováno 2008-11-05]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/267/1116>>

WALTEROVÁ, E. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - 1. díl*. [online]. Metodický portál RVP, 2008. [citováno 2008-11-05]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/273/112>>

Seznam příloh

Příloha 1: Tabulky integrace průřezových témat podle ŠVP vybraných škol

Příloha 2: Dotazník pro učitele prvního stupně ZŠ

Tabulky integrace průřezových témat podle ŠVP vybraných škol

1. OSV

1.1 Rozvoj schopností poznávání

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	11	11	2	11		7	3	4	5	
2.	9	11	3	9		5	3	4	5	
3.	11	9	4	7		6	3	4	5	1
4.	10	8	4	5	4	7	3	5	3	2
5.	7	8	3	4	3	7	3	5	3	2

1.2 Sebepoznání a sebepečení

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	3	1		8		3	4	9	2	
2.	4	1		8		2	3	9	2	
3.	4		2	10		2	4	8	2	
4.	5		2	3	6	4	3	8	3	1
5.	5		1	4	8	4	2	7	3	1

1.3 Seberegulace a sebeorganizace

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	4	2	1	4		3	2	6	5	
2.	4	2		4		2	1	6	4	
3.	4			5		2		8	3	
4.	3	2		4	5	5	1	8	4	1
5.	3	3	2	4	5	5	1	8	5	2

1.4 Psychohygiéna

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	2	1		7		5	2	4	3	
2.	3	2		9		5	3	4	3	
3.	2			8		5	1	5	3	
4.	3	1		5	6	5	1	7	5	2
5.	2	1		7	6	4	1	8	5	3

1. OSV (pokračování)

1.9 Kooperace a kompetice

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	3	3		2		5	2	5	3	
2.	5	4	2	5		5	4	5	2	
3.	5	3	3	4		5	4	6	2	
4.	4	2	3	4	3	7	3	6	8	
5.	6	5	2	5	2	6	3	7	7	1

1.10 Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	2	2		6				1		
2.	4	3		6				3		
3.	3	3		7		1		3		1
4.	5	6		2	2			3	2	2
5.	5	6		5	2	1		3	3	3

1.11 Hodnoty, postoje, praktická etika

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	3			3		1		1		
2.	5			5		2	1	2		
3.	5	1		2		3	1	2	1	1
4.	6	1	1	5	5	1		4	3	2
5.	7	1	2	6	3	1		4	3	3

1.5 Kreativita

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	6	5	1	3		10	12	3	7	
2.	6	5	2	4		11	11	3	8	
3.	7	3	2	2		10	9	3	10	
4.	8	5	2	2	3	11	9	3	9	2
5.	6	6	3	3	3	12	11	3	9	2

1.6 Poznávání lidí

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	4	1		9		1	1	4	4	
2.	2	1		4		1	3	3	4	
3.	4	1	1	5		1	2	3	4	
4.	4		3	4	4	3	1	2	5	
5.	5		2	6	5	3	1	2	5	1

1.7 Meziidské vztahy

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	5			10		1	1	7	4	
2.	5	3		10		3	3	6	3	
3.	3	2	1	9		3	2	6	4	
4.	4	1	1	5	5	4	1	7	3	
5.	7	3	11	4	2		7	3	2	

1.8 Komunikace

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	10	2	2	5		6	2	4	4	
2.	11	3	4	6		7	3	4	4	
3.	9	3	4	4		6	4	5	4	1
4.	9	3	8	4	3	6	2	5	4	1
5.	11	4	10	5	1	5	2	5	4	5

2. VDO

2.1 Občanská společnost a škola

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	2			8		1		3		
2.	2			7			3	3		
3.	2			4		1	1	3		
4.	3	1		8		1	2	1		1
5.	3	1	2	8		1	1	1		2

2.2 Občan, občanská společnost a stát

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.				2		2	2		1	
2.	1			4		1	2		1	
3.				5		3	2	1	1	
4.		1		10		3	1		1	
5.		1	2	11	1	1	1			1

2.3 Formy participace občanů v politickém životě

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.				1						
2.				2						
3.				5						
4.				6						
5.				6						

2.4 Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.				2						
2.				2						
3.								1		
4.				5				1		
5.				8				1		

3. VMEGS

3.1 Evropa a svět nás zajímá

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	3	1	2	3		1	3		1	
2.	5	1	2	1		2	4		1	
3.	7	1	5	2		3	3		2	
4.	10	1	7	7		4	2		2	2
5.	7	7	6	13	2	4	3		2	2

3.2 Objevujeme Evropu a svět

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.				2			2		1	
2.	1			3			2		1	
3.	2		1	5		1	3		2	1
4.	2	1	2	1		1	1			2
5.	3	1	6	13	3	1	1			4

3.3 Jsme Evropané

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.				1		1	1			
2.				1		1	1			
3.			1	1		2	1			
4.	1		1	4		1	1	1		
5.	1			8		1		1		1

4. MKV (pokračování)

4.5 Princip sociálního smíru a solidarity

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	1			3				1		
2.	1			2				1		
3.	1		1	2	1			1		
4.			1	3						
5.				7	1					

4. MKV

4.1 Kulturní difference

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	4		2	5		5	1	4		
2.	7		2	5		6	1	3		
3.	5		2	4		6	1	3	1	
4.	7		2	4		8	3	1	2	
5.	6		2	6		6	3	1	2	

4.2 Lidské vztahy

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	5	2	1	10		1	2	5	2	
2.	7	1	1	11		4	1	6	3	
3.	5	1	1	6		1	3	6	3	
4.	7	1	1	7	2	3	4	6	4	1
5.	5	1	2	10	1	1	5	4	3	4

4.3 Etnický původ

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	1		1	1			2			
2.	1		1	2		1	2			
3.	1		1			2	3			
4.	3		2	5		3	6			
5.	2		2	7		4	8		1	1

4.4 Multikulturalita

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	2		3	2		2	2		1	
2.	3		2	1		3	2	1	1	
3.	3		3	1		3	3		1	
4.	4		5	1		5	2	1	1	1
5.	6		6	4	1	4	2	1	1	3

5. ENV

5.1 Ekosystémy

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	1			7			4		3	
2.	1			12			6		3	
3.	1			11	1	1	4		2	
4.		1	1	7	11		4		2	1
5.	1	1		4	8		3		2	

5.2 Základní podmínky života

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.				3		1	2	1	6	
2.				3			2	1	6	
3.				11			2	1	8	
4.				8	9		4	1	9	
5.				5	9		3	2	8	1

5.3 Lidské aktivity a problémy životního prostředí

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.				5			3	2	3	
2.	1	1		6			4	2	5	
3.		3		6			4	3	5	
4.	1	3		6	7		5	2	5	
5.	2	2		8	5		4	2	6	

5.4 Vztah člověka k prostředí

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	1			10		2	3	5	6	
2.	3	2		12		3	4	5	8	
3.	2	2		12		3	5	5	7	
4.	3	2		7	8	3	4	6	5	
5.	4	2	1	7	6	3	3	6	4	

6. MV

6.1 Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	3						1			
2.	4						1			
3.	9						1			
4.	9	1	1	1		2	1	1		2
5.	13		1	3		2	1	1		5

6.2 Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	3									
2.	2									
3.	1			1						
4.	7	1		2		2	2		1	
5.	6					2	3		1	4

6.3 Stavba mediálních sdělení

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.				1						
2.	1									
3.	2					1				
4.	3					1	1			2
5.	5					1	1			3

6.4 Vnímání autora mediálních sdělení

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	1					1				
2.	1					3				
3.	2					1				
4.	6					1	1	1		
5.	7					1		1		

6.5 Fungování a vliv médií ve společnosti

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	2			1		1	1	1	1	
2.	4					2	1	1	1	
3.	4			2		2	1	1	1	
4.	9	2		2	1	3		3		1
5.	7	1		2	1	3		3		3

6.6 Tvorba mediálního sdělení

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	1					1				
2.	2					1				
3.	2					1				
4.	5			1		1	2			1
5.	7		1	2	1	1	2		1	3

6.7 Práce v realizačním týmu

	Čj	M	Aj	Č&S	Př	Hv	Vv	Tv	Pč	Inf
1.	3	3	2	2		1	3	2	2	1
2.	3	3	2	2		2	3	2	2	1
3.	3	4	3	2		2	3	2	2	1
4.	4	3	3	4		2	4	3	2	2
5.	5	4	4	4		2	4	4	1	5

Barevná škála:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

(zpracovaná data pocházejí ze ŠVP 18 základních škol)

PRŮŘEZOVÁ TÉMATA: Dotazník pro učitele prvního stupně ZŠ

Milí učitelé,
dokončuji svou diplomovou práci zabývající se průřezovými tématy v kurikulu primární školy a v rámci její praktické části bych vás chtěla požádat o laskavé zodpovězení několika otázek. Budu vám velmi vděčná, pokud najdete chvíli času, dotazník vyplníte a zašlete zpět na můj email xxxxxxxxxxxxxxxx do 10.11.2008. S výsledky šetření vás v případě zájmu ráda seznámím. Mnohokrát děkuji za váš čas a ochotu,

Kateřina Šrubařová, studentka učitelství 1.stupně ZŠ+Aj, PedF UK

Statistické údaje:

Respondent:

věk:

pohlaví:

rok absolvence:

počet let praxe:

Škola:

(podtrhněte vyhovující)

- v Praze, v krajském městě, v okresním městě,

v malém městě, na vesnici;

- úplná ZŠ, jen první stupeň, malotřídní škola;

- fakultní škola; pilotní škola

zaměření školy:

1. Ohodnot'te na škále 1-5 následující tvrzení:

(1=vůbec ne; 2=jen málo/spíše ne; 3=průměrně; 4= spíše ano/ano ale; 5=rozhodně ano/výborně)

- znám obsah Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílá kniha)
- znám obsah Rámcového vzdělávacího programu (RVP ZV)
- podílel(a) jsem se na tvorbě Školního vzdělávacího programu (ŠVP) naší školy.....
- osobně se cítím připraven(a) na výuku podle ŠVP
- naše škola je připravena na výuku podle ŠVP:
- a) v ročnících, kterých se tato výuka povinně týká
- b) ve všech ročnících prvního stupně

2. Zaškrtněte (podtrhněte/ztučněte apod.) odpovědi, které pro vás platí (případně je upřesněte/doplňte vlastní varianty):

Průřezová témata pro základní vzdělávání (PT):

- nikdy jsem o nich neslyšel(a)
- vím o jejich existenci, ale nedokázal(a) bych je vyjmenovat
- vím, která to jsou, ale neznám žádné podrobnosti o nich
- nezajímají mě
- chtěl(a) bych se s nimi blíže seznámit
- dobře je znám
- pracuji s nimi
- nepovažuji je za důležité
- oceňuji, že byla zařazena do vzdělávacího obsahu ZŠ
- jejich zavedení považuji za zásadní vylepšení českého vzdělávání
- (vlastní odpověď)

3. Odpovězte Ano/Ne a případně dopřesněte:

Mám zkušenost s výukou PT (možno upřesnit do jaké míry, jakou formou):

- | | |
|---|--------|
| - Osobnostně sociální výchova (OSV) | Ano/Ne |
| - Výchova demokratického občana (VDO) | Ano/Ne |
| - Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS) | Ano/Ne |
| - Multikulturní výchova (MKV) | Ano/Ne |
| - Environmentální výchova (ENV) | Ano/Ne |
| - Mediální výchova (MV) | Ano/Ne |

4. Ohodnoťte na škále 1-5 následující tvrzení ve vztahu k jednotlivým PT:

(1=vůbec ne; 2=jen málo/spíše ne; 3=průměrně; 4= spíše ano/ano ale; 5=rozhodně ano/výborně)

	OSV	VDO	VMEGS	MKV	ENV	MV
PT je mi osobně blízké						
orientuji se v obsahu PT						
přemýšlel(a) jsem o svých postojích v oblasti PT						
PT je důležitou součástí vyučovacího obsahu prvního stupně ZŠ						
jsem připraven(a) na výuku PT						
vysoká škola mě na výuku PT připravila						
stát zajistil, abych uměl(a) PT vyučovat						
neziskové iniciativy mě na výuku PT připravily						
mám k dispozici dostatek informací a didaktických materiálů k PT						

5. Zaškrtněte odpověď, která pro vás platí (případně ji upřesněte/doplňte vlastní variantu)

- PT nijak nezahrnuji do hodnocení žáků
- osvojení PT hodnotím pouze formou slovního hodnocení
- výstupy žáka v oblasti PT jsou rovnocennou součástí známky z předmětu, ve kterém jsou zařazeny
- výstupy žáka v oblasti PT mohou vylepšit jeho známku v jednotlivých předmětech
- míra osvojení PT nemůže vést ke zhoršení známky z předmětu
- výstupy žáků v oblasti PT zatím pouze sleduji a o jejich hodnocení se teprve rozhodnu
- nevím si rady s hodnocením PT
- (vlastní varianta)

6. Vyplňte následující položky:

Příručky, weby a jiné informační zdroje, které při výuce PT využívám:

Organizace a instituce se kterými při výuce PT spolupracujeme (Jak?)

Kurzy a semináře, které jsem absolvoval(a):

Další zdroje informací o PT, o kterých vím, ale nevyžívám je:

Ocenil(a) bych více/při výuce PT by mi pomohlo: